

Wissenschaftliche Hausarbeit  
zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an  
**Gymnasien**

im Fach: Sport

Thema: Koedukation im Sportunterricht – Betrachtung bestehender  
Vorgaben und Forderungen unter Berücksichtigung des  
aktuellen Forschungsstandes

vorgelegt von: Johnsen, Manfred

geb. am 27. Januar 1984 in Quedlinburg

Erfurt, 6. August 2018

# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis .....	5
Abbildungsverzeichnis .....	6
Tabellenverzeichnis .....	7
1 Einleitung .....	9
2 Hintergrund .....	12
2.1 Begriffsklärungen .....	14
2.1.1 Koedukation.....	14
2.1.2 Gender .....	14
2.1.3 Mädchenarbeit .....	15
2.1.4 Jungenarbeit.....	16
2.1.5 Reflexive Koedukation .....	17
2.2 Argumentationen pro Koedukation .....	20
2.2.1 Grundvoraussetzung für Gleichberechtigung .....	20
2.2.2 Probleme gemeinsamen Unterrichts bewältigen .....	20
2.2.3 Unerhebliche biologische Unterschiede .....	21
2.2.4 Aufbrechen von Rollenstereotypen .....	22
2.2.5 Verbesserung der Kommunikation .....	22
2.2.6 Gegenseitiges Lernen.....	23
2.2.7 SuS ziehen Koedukation vor.....	23
2.2.8 Sportunterricht ist ohnehin am Individuum zu orientieren.....	23
2.2.9 Organisatorische Vorzüge .....	23
2.2.10 Monoedukation beschränkt Themen und reproduziert Klischees .....	24
2.3 Argumentationen kontra Koedukation .....	25
2.3.1 Koedukation behindert Entwicklungsförderung .....	25
2.3.2 Überlegenheitsimperativ der Jungen.....	26
2.3.3 Keine verbesserte soziale Interaktion .....	26
2.3.4 Problemverschärfung durch schlechte Koedukation .....	26
2.3.5 Monoedukation fördert Entwicklung .....	27
2.3.6 Unterschiedliche Interessen und Neigungen.....	28
2.3.7 Manche SuS ziehen Monoedukation vor.....	29
2.3.8 Traditionelle Bedenken .....	30
2.3.9 Organisatorische Nachteile .....	31
2.4 Lehrpläne und Rahmenrichtlinien.....	32

2.4.1	Zu Koedukation in der Primarstufe .....	32
2.4.2	Zu Koedukation in der Sekundarstufe 1 (Unter- und Mittelstufe) .....	32
2.4.3	Zu Koedukation in der Sekundarstufe 2 (Oberstufe) .....	37
2.5	Umsetzung reflexiver Koedukation .....	38
2.5.1	Reflektiertes Verhalten der Lehrkraft .....	38
2.5.2	Gesprächsführung im koedukativen Unterricht .....	39
2.5.3	Geschlechtsneutrale Sportarten .....	39
2.5.4	Stereotype Sportarten .....	41
2.5.5	Teambildung .....	43
3	Methodik .....	44
3.1	Konzeption der Lehrpräsentation .....	45
3.1.1	Konzeptionelle Grundgedanken .....	45
3.1.2	Geplanter Verlauf .....	47
3.2	Evaluation der Lehrpräsentation .....	50
3.2.1	Der Fragebogen .....	50
3.2.2	Pretests .....	53
3.2.3	Untersuchungspersonen .....	54
3.2.4	Vom Fragebogen zum Datensatz .....	54
3.2.5	Geplante statistische Verfahren .....	55
4	Ergebnisse .....	59
4.1	Durchführung und Ablauf der Lehrpräsentation .....	60
4.1.1	Durchführung und Ablauf der Lehrpräsentation in Seminargruppe 1 .....	60
4.1.2	Durchführung und Ablauf der Lehrpräsentation in Seminargruppe 2 .....	61
4.2	Ergebnisse der Fragebogenevaluation .....	63
4.2.1	Deskriptive Analysen .....	64
4.2.2	Ergebnisse der Dependenzanalysen .....	67
4.2.3	Offene Antworten .....	72
5	Diskussion .....	75
5.1	Zur primären Forschungsfrage .....	76
5.2	Zur sekundären Forschungsfrage .....	81
5.3	Weitere Betrachtungen .....	84
5.4	Kritische Betrachtung der Evaluation .....	86
5.5	Schlussfolgerungen für die Fachdidaktik .....	87
6	Zusammenfassung .....	89

Literaturverzeichnis.....	91
Anhang .....	98
Anhang A: Begriffe/Konzepte auf ausliegenden Zetteln zum Anheften .....	99
Anhang B: Stundenverlaufsplanung.....	100
Anhang C: Inhalte der neun Handouts zu Lernbereichen.....	101
Anhang D: Handout .....	104
Anhang E: Fragebogen.....	106
Anhang F: Tabellen zu geschlossenen Items .....	110
Anhang G: Geplante Dependenzanalysen.....	111
Anhang H: Tabellen der Chi-Quadrat-Tests.....	112
Anhang I: Tabellen der Mann-Whitney-U-Tests .....	116
Anhang J: Rangkorrelationen nach Spearman .....	119
Anhang K: Offene Antworten .....	121
Anhang L: PowerPoint-Präsentation .....	124
Anhang M: Angeheftete Zettel auf Weiblich-männlich-Skala.....	136
Erklärung .....	137



## **Abkürzungsverzeichnis**

SuS	.....	Schülerinnen und Schüler
FSU	.....	Friedrich-Schiller-Universität
CQT	.....	Chi-Quadrat-Test
MWUT	.....	Mann-Whitney-U-Test
SRK	.....	Spearman-Rangkorrelation

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1. Koedukation in der Sekundarstufe 1 in den Ländern.....	33
Abb. 2. Flussdiagramm Stichprobengrößen .....	63
Abb. 3. Geschlossene Items zur Lehrpräsentation.....	65
Abb. 4. Geschlossene Items zu Koedukation im Sportunterricht .....	66
Abb. 5. Nach Regelung im Herkunftsland: erlebter Sportunterricht .....	68
Abb. 6. Ich stehe der Umsetzung von Koedukation skeptisch gegenüber. ....	69
Abb. 7. Ich kann mir vorstellen, „Rhythmik und Tanz“ selbst koedukativ zu unterrichten. ....	69
Abb. 8. Die Thematik ist für meine spätere Lehrtätigkeit relevant.....	70
Abb. 9. Was gefallen hat: Häufigkeiten der offenen Antworten.....	72
Abb. 10. Was verbessert werden kann: Häufigkeiten der offenen Antworten .....	73
Abb. 11. Was Vertiefungen beinhalten sollten: Häufigkeiten der offenen Antworten .....	73
Abb. 12. Handout: Seite 1/2 .....	104
Abb. 13. Handout: Seite 2/2 .....	105
Abb. 14. Fragebogen: Seite 1/4 .....	106
Abb. 15. Fragebogen: Seite 2/4 .....	107
Abb. 16. Fragebogen: Seite 3/4 .....	108
Abb. 17. Fragebogen: Seite 4/4 .....	109
Abb. 18. Folien 1-4 von 46.....	124
Abb. 19. Folien 5-8 von 46.....	125
Abb. 20. Folien 9-12 von 46.....	126
Abb. 21. Folien 13-16 von 46.....	127
Abb. 22. Folien 17-20 von 46.....	128
Abb. 23. Folien 21-24 von 46.....	129
Abb. 24. Folien 25-28 von 46.....	130
Abb. 25. Folien 29-32 von 46.....	131
Abb. 26. Folien 33-36 von 46.....	132
Abb. 27. Folien 37-40 von 46.....	133
Abb. 28. Folien 41-44 von 46.....	134
Abb. 29. Folien 45 und 46 von 46 (bei Zeitmangel statt Folien 36 und 43).....	135
Abb. 30. Weiblich-männlich-Skala 11:00-Uhr-Gruppe.....	136
Abb. 31. Weiblich-männlich-Skala 12:30-Uhr-Gruppe.....	136

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1. Koedukation in der Sekundarstufe 1 in den Ländern.....	33
Tab. 2. Übersicht über alle ordinalskalierten Items des Bereichs 2 .....	51
Tab. 3. Stichprobenbeschreibung .....	64
Tab. 4. Begriffe/Konzepte auf ausliegenden Zetteln zum Anheften .....	99
Tab. 5. Stundenverlaufsplanung .....	100
Tab. 6. Lernbereich „Gesundheit und Fitness“ .....	101
Tab. 7. Lernbereich „Sportspiele“ (Fokus Rückschlagspiele) .....	101
Tab. 8. Lernbereich „Sportspiele“ (Fokus Zielschusspiele).....	102
Tab. 9. Lernbereich „Geräturnen“.....	102
Tab. 10. Lernbereich „Leichtathletik“ .....	102
Tab. 11. Lernbereich „Schwimmen“ .....	103
Tab. 12. Lernbereich „Rhythmik und Tanz“ .....	103
Tab. 13. Lernbereich „Zweikampfsportarten“ .....	103
Tab. 14. Lernbereich „Wintersport“ .....	103
Tab. 15. Geschlossene Items zur Lehrpräsentation .....	110
Tab. 16. Geschlossene Items zu Koedukation im Sportunterricht .....	110
Tab. 17. Übersicht der geplanten Dependenzanalysen.....	111
Tab. 18. Verarbeitete Fälle beim CQT1.....	112
Tab. 19. Kreuztabelle für den CQT1 .....	112
Tab. 20. Signifikanztests für den CQT1 .....	112
Tab. 21. Verarbeitete Fälle beim CQT2.....	112
Tab. 22. Kreuztabelle für den CQT2 .....	113
Tab. 23. Signifikanztests für den CQT2 .....	113
Tab. 24. Effektstärke beim CQT2.....	113
Tab. 25. Verarbeitete Fälle beim CQT2 (Untertest teils-teils vs. monoedukativ).....	113
Tab. 26. Signifikanztests für den CQT2 (Untertest teils-teils vs. monoedukativ).....	114
Tab. 27. Verarbeitete Fälle beim CQT2 (Untertest koedukativ vs. teils-teils).....	114
Tab. 28. Signifikanztests für den CQT2 (Untertest koedukativ vs. teils-teils).....	114
Tab. 29. Verarbeitete Fälle beim CQT2 (Untertest koedukativ vs. monoedukativ).....	114
Tab. 30. Signifikanztests für den CQT2 (Untertest koedukativ vs. monoedukativ).....	115
Tab. 31. Effektstärke beim CQT2 (Untertest koedukativ vs. monoedukativ).....	115
Tab. 32. Ränge der MWUT für Seminargruppe.....	116

Tab. 33. Statistiken der MWUT für Seminargruppe .....	116
Tab. 34. Ränge der MWUT für Geschlecht .....	116
Tab. 35. Statistiken der MWUT für Geschlecht .....	117
Tab. 36. Item 15: Häufigkeiten nach Geschlecht.....	117
Tab. 37. Item 16: Häufigkeiten nach Geschlecht.....	117
Tab. 38. Ränge der MWUT für koedukativ bzw. anders unterrichtet .....	118
Tab. 39. Statistiken der MWUT für koedukativ bzw. anders unterrichtet .....	118
Tab. 40. Item 14: Häufigkeiten nach koedukativ bzw. anders unterrichtet .....	118
Tab. 41. SRK1: Erlebte Koedukation (5) vs. mehr gewünschte Theorie bzw. Praxis (6).....	119
Tab. 42. SRK2: Fragen zur Präsentationsqualität untereinander (1 bis 4).....	119
Tab. 43. SRK3: Vertiefungswunsch (11) gegen Fragen zur Lehrpräsentation (1–7).....	119
Tab. 44. SRK4: Vertiefungswunsch (11) vs. Themeninteresse (9) bzw. Relevanz (14).....	119
Tab. 45. SRK5: Thema in Fachdidaktik behandelt (10) vs. Relevanz für Lehrtätigkeit (14)	120
Tab. 46. SRK6: Koedukation im Praxissemester (12) vs. Gleichberechtigung (13) .....	120
Tab. 47. SRK7: Items (15–17) zu Selbsteinschätzung zur Koedukation untereinander .....	120
Tab. 48. Offene Antworten: was gefallen hat .....	121
Tab. 49. Offene Antworten: was verbessert werden kann .....	122
Tab. 50. Offene Antworten: was Vertiefungen beinhalten sollten .....	122
Tab. 51. Kategorisiert: was gefallen hat (Mehrfachzuordnung möglich) .....	123
Tab. 52. Kategorisiert: was verbessert werden kann (Mehrfachzuordnung möglich).....	123
Tab. 53. Nach Seminargruppen: was Vertiefungen beinhalten sollten .....	123

# 1 Einleitung

Geschlechteretiketten sind im sozialen Miteinander von herausragender Bedeutung. Bereits Säuglinge werden je nachdem unterschiedlich behandelt, ob sie als Jungen, als Mädchen oder ohne Information über ihr Geschlecht vorgestellt werden, wie Seavey, Katz und Zalk (1975, S. 103) in ihrem „Baby-X“-Experiment ermittelten. Wie auch in der Replikation durch Sidorowicz und Lunney (1980, S. 72) wurden als Jungen bezeichneten Babys eher Fußbälle zum Spielen angeboten als Mädchen, denen eher Puppen gereicht wurden. Und auch wenn den Probanden das Geschlecht nicht mitgeteilt wurde – in allen Fällen war das Baby neutral gekleidet –, neigten sie zu einer geschlechtlichen Zuordnung, die sie jeweils mit geschlechterstereotypen Verhaltensweisen oder körperlichen Anzeichen wie Stärke oder Zartheit rechtfertigten, die sie erkannt haben wollten. Dabei war das eigentliche biologische Geschlecht unerheblich. Das Geschlecht ist also nicht nur etwas naturgegeben Biologisches. Es ist auch eine soziale Kategorie, die je nach Kultur verschiedene Geschlechterstereotype kennt, die Idealvorstellungen von typisch weiblichem bzw. männlichem Verhalten beschreiben (Schmolze, 2012, S. 3). Wenn aber bereits Säuglingen in ihrem Verhalten Geschlechtertypik zugesprochen wird und es so wichtig erscheint, sie eindeutig innerhalb der dichotomen Geschlechterordnung zu verorten, welche Bedeutung hat dieses soziale Geschlecht dann erst bei Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden im Schulsport? Existieren hier Verhaltensweisen bzw. Erwartungen dieser, die zwischen Mädchen und Jungen differieren? Werden manche Sportarten eher dem einen als dem anderen Geschlecht zugeordnet? Und wenn Unterschiede gleich welchen Ursprungs bestehen sollten, welche Auswirkungen hat sich hieran orientierender Sportunterricht auf die Entwicklung von SuS (Schülerinnen und Schüler)? In keinem anderen Unterrichtsfach wurden Lerngruppen so lang generell nach Geschlechtern getrennt wie im Sport und es dauerte bis in die 1980er-Jahre, bis die Kultusministerkonferenz gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht als prinzipiell möglich deklarierte, „wenn er pädagogisch, sportfachlich und schulorganisatorisch vertretbar ist“ (Kultusministerkonferenz, 1985, S. 4).

Nach deutschem Grundgesetz sind Männer und Frauen gleichberechtigt. Der 1994 zu Art. 3 Abs. 2 hinzugefügte zweite Satz unterstreicht die Notwendigkeit der tatsächlichen „Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern“ (Parlamentarischer Rat, 1949, S. 2) und dass bestehende Nachteile aktiv beseitigt werden müssen. Analog dazu 1996 erstmals von der EU-Kommission vertraglich vereinbart und später in den EU-Grundlagenvertrag aufgenommen, soll die gesamte Politik bereits in der Konzeptionsphase auf Geschlechterverhältnisse und Benachteiligungen hin überprüft werden (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1996, S. 2). Bedeutet diese formalrechtliche Gleichstellung der Geschlechter vor dem Gesetz aber auch eine praktische im Schulsportkontext? Dass keine bundesweit einheitliche Regelung darüber besteht, ob Mädchen und Jungen gemeinsam unterrichtet werden (vgl.

Tab. 1 in Unterabschnitt 2.4.2), kann hier auf ein Defizit hindeuten. Entweder werden SuS in standardmäßig koedukativer, also gemischtgeschlechtlicher Organisationsform jeweils alle Handlungsoptionen zur Verfügung gestellt und Gleichberechtigung ergibt sich allein daraus, dass eben nicht nach Geschlechtern diskriminiert wird. Das würde bedeuten, dass jeder andere als der gemeinsame Unterricht eigentlich zu vermeiden wäre. Oder aber es ergeben sich aus Geschlechtertrennung im Sportunterricht mehr Vor- als Nachteile. Dann wäre Koedukation als Regelfall problematisch und die standardmäßig trennenden Länder täten gut daran, ihre Erkenntnisse zu teilen. Es existiert zwar bspw. eine Erhebung, die dem 2004 in der Praxis vorzufindenden gemischtgeschlechtlichen Unterricht in Summe Nachteile bescheinigt (Mutz & Burrmann, 2014, S. 179). Jedoch beziehen sich der Geschlechtertrennung Vorzug gebende Länder nicht auf diese oder vergleichbare Empirie. Häufig verorten sich die spezifischen Regelungen einfach in der landestypischen Tradition. Außerdem offenbart sich bei Sportlehrer\*innen ein Defizit an Kompetenz, alle Chancen eines gemeinsamen Unterrichts auch tatsächlich zu nutzen (Gieß-Stüber, 2009, S. 309; Kastrup & Kleindienst-Cachay, 2016, S. 15; Schmidt-Sinns, 2004, S. 12; Solmon, 2014, S. 122; Zipprich, 2002, S. 76). Suboptimal gestaltete Koedukation allein kann also nicht Grund dafür sein, generell Trennung vorzuziehen.

Unabhängig davon scheint eine gewisse Schieflage bei der Geschlechterverteilung in der höheren sportwissenschaftlichen Bildung zu existieren, da drei Viertel des Sportunterrichts an nordrhein-westfälischen Oberstufen von Sportlehrern erteilt werden (Kastrup, 2011, S. 45). Und auch der Anteil an weiblichen Studierenden sowohl der reinen Sportwissenschaften als auch des Sportlehramts ist nicht nur unterdurchschnittlich, sondern bspw. an der FSU (Friedrich-Schiller-Universität) Jena sogar tendenziell weiter abnehmend (Friedrich-Schiller-Universität Jena [FSU], 2017, S. 17–20; Kastrup & Kleindienst-Cachay, 2016, S. 8).

Denkbar ist, dass die jeweils gewählten Organisationsformen des Schulsports Teil des Problems sind. Möglicherweise sind sie nur die Symptome, vielleicht sind sie selbst die Ursachen, theoretisch sind sie beides. Offenkundig ist es bis zu faktischer Gleichberechtigung ein weiter Weg, auf dem auch die Individuen in die Pflicht zu nehmen sind, da die Angelegenheit nicht allein auf institutioneller Ebene behoben werden kann. Dafür ist jedoch die Fähigkeit zu selbstbestimmtem, autonomem und mündigem Verhalten nötig, die von SuS erst erlangt werden muss. Und hier sind die Schulen bzw. die Sportlehrkräfte in der Pflicht, den Weg zur Entwicklung zweier gleichstarker Geschlechter zu ebnen, die sich in ihrer ganzen Fülle begegnen – und nicht im Mangel dessen, was ihnen jeweils nicht zugesprochen oder zugetraut wird.

Während weiterhin Forschungsdesiderate bezüglich der Chancen tatsächlich durchdachten Sportunterrichts bestehen, der sich reflektiert Geschlechterspezifika annimmt, soll die vorliegende Arbeit die *Erstellung, Durchführung und Auswertung einer Lehrpräsentation zum Thema Koedukation im Sportunterricht* dokumentieren. Diese Grundlageneinheit wird im Rah-

men des Seminars „Stufenbezogene Sportdidaktik“ abgehalten, das Studierende des Sportlehramts an der FSU Jena in der letzten Phase ihres Studiums besuchen. Es soll die Teilnehmenden für die Relevanz des Themas für die eigene Unterrichtsgestaltung sensibilisieren und die Erkenntnis sicherstellen, dass die Auseinandersetzung mit geschlechterspezifischen Fragen immer zumindest unbewusst geschieht und daher eine Nichtbeachtung unmöglich ist. Dafür wird zunächst der Stand des Diskurses in der fachdidaktischen Literatur erkundet, um die wesentlichen zu vermittelnden Inhalte und Fragestellungen zu identifizieren, welche dann unter Berücksichtigung der das Seminar einrahmenden Bedingungen zur Konzeption der Lehrpräsentation führen. Mithilfe eines eigenentwickelten Fragebogens zur Datenerhebung wird die folgende eigentliche Durchführung anschließend evaluiert, um Antworten auf die *primäre Forschungsfrage* zu ermöglichen, die wie folgt lautet:

Ist die vorliegende Konzeption einer Lehrpräsentation zu Koedukation im Sportunterricht zur Durchführung im Rahmen des Seminars geeignet?

Weitere Betrachtungen sollen ermöglichen, Rückschlüsse auf die Gestaltung des fachdidaktischen Teils des Sportlehramtsstudiums zu ziehen. Die *sekundäre Forschungsfrage* lautet daher:

Sehen sich die Teilnehmer\*innen des Seminars in der Lage, Sport koedukativ zu unterrichten?

Dazu wird zunächst im zweiten Kapitel zum Hintergrund das Geschlechterverhältnis im Sportbildungswesen beleuchtet und eine Verbindung zur Einstellung und zum Verhalten von Lehrkräften im Schulsport gezogen. Die folgenden Teilkapitel beschäftigen sich mit der Klärung von im fachdidaktischen Diskurs relevanten Begrifflichkeiten und mit den dort vorgebrachten Argumenten für bzw. wider Koedukation im Sportunterricht. Außerdem werden die Sportlehrpläne und vergleichbare Schriften der Länder auf ihre diesbezüglichen Vorgaben und Forderungen hin untersucht sowie beispielhafte Umsetzungen koedukativer Szenarien vorgestellt. Kapitel drei zur Methodik legt dar, wie die Lehrpräsentation konzipiert wurde, bevor ihr geplanter Verlauf erläutert wird. Es folgen detaillierte Beschreibungen des selbstentworfenen Fragebogens sowie der im Anschluss geplanten statistischen Verfahren zur Auswertung.

Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert. An die Schilderung der konkreten Durchführungen und des Ablaufs der Lehrpräsentation in zwei Seminargruppen schließt sich die Darstellung und Auswertung der Resultate der Fragebogenevaluation an.

Das fünfte Kapitel fasst in der Diskussion die wichtigsten Ergebnisse zusammen, die zur Beantwortung der Forschungsfragen interpretiert werden. Zudem wird das Erhebungswerkzeug kritisch beleuchtet und es werden Folgerungen für die Fachdidaktik gezogen, bevor das letzte Kapitel die Arbeit zusammenfassend abschließt.

## 2 Hintergrund

Trotz formaler Gleichberechtigung wurde in keinem Schulfach so lang nach Geschlechtern getrennt wie im Sport. Und obwohl Frauen inzwischen in beinahe allen Sportarten vertreten sind, bleiben die Geschlechter im Leistungssport jeweils unter sich, wobei Männersport medial stärker vertreten ist und auf mehr Resonanz stößt. Diese Ungleichheit wird Kindern bereits im Grundschulalter vermittelt (Schmolze, 2012, S. 3–4). Wie kann vor diesem Hintergrund eine Organisationsform des Sportunterrichts gegenüber einer anderen als überlegen identifiziert werden? Nach Budde, Kansteiner und Bossen (2016, S. 35) ist die sich ergebende Vielfalt geschlechtlicher Verhaltensweisen heranzuziehen. Daher liegt ein Blick darauf nahe, ob sich die ungefähre Geschlechterparität in Deutschland (Statista, 2016) in den Institutionen des Sportbildungssystems wiederfindet, durch die sich bereits allein eine Abbildung angenommener geschlechtertypischer Besonderheiten ermöglicht.

2007 lag der Anteil an Sportlehrerinnen in Nordrhein-Westfalen allein in Realschulen bei knapp der Hälfte, in Hauptschulen und Gymnasien bei etwa 40 % und in Gesamtschulen sogar bei nur einem Drittel. Das Empfinden interviewter Lehrkräfte, dass die Kollegien klar männerdominiert sind, wird auch vom Anteil durch Frauen erteilter Sportstunden untermauert. So lag dieser in Gymnasien und Gesamtschulen allgemein bei 35 % und in der Oberstufe bei nur einem Viertel der Stunden (ebd.). Weiterhin besteht in Führungs- und Entscheidungsrollen Männerdominanz mit überwiegend männlichem Fachkonferenzvorsitz. Weibliche Perspektiven werden zusätzlich weniger repräsentiert, da sich Sportlehrer bereits vor Abstimmungen in geschlossenen Männergruppen auf einheitliche Haltungen einigen (ebd., S. 47). Diese Verhältnisse begünstigen eine Hierarchisierung von Sportarten entlang Geschlechtern, die auch von SuS empfunden wird. Männern wird so generell Kompetenz im Sport zugesprochen, Frauen hingegen repräsentieren Abweichung, müssen sich beweisen (Scheffel & Palzkill, 1994, S. 159–161) und stehen auch bei Ausübung männlicher Sportarten (bspw. Ballspielen), vor allem aber als Ausübende von Frauensportarten unter den Männern. Sie begegnen diesen Hierarchien teils den Außenseiterstatus akzeptierend mit Rückzug, indem sie die Zahl an Sportstunden reduzieren und sich weniger in Fachschaften engagieren, was ihre Stellung wiederum verschlechtert. Teilweise sichern sie sich aber auch den Zugang zur Macht, indem sie männliche Auffassungen und Handlungsweisen übernehmen, gleichzeitig jedoch die Akzeptanz beim eigenen Geschlecht verringern und damit weiter die Stellung von Sportlehrerinnen unterlaufen (Kastrup, 2011, S. 48–49).

Dass sich die Geschlechterverhältnisse zukünftig weiter verschieben werden, zeigen die Zahlen der Sportwissenschafts- und Sportlehramtsstudierenden. Waren noch in den Neunzigerjahren in nordrhein-westfälischen Hochschulen je etwa 50 % vertreten, sank der Anteil bis



2008 auf gut ein Drittel (ebd.). Diese Verhältnisse fanden sich im selben Jahr auch unter Student\*innen an der FSU Jena mit 35,7 bzw. 33,9 % (Lehramt bzw. Sportwissenschaften). Bis zum Wintersemester 2017/2018 sank der Frauenanteil noch weiter auf 24,9 bzw. 27,2 %. Selbst das klassisch männerdominierte Fach Physik steigerte im selben Zeitraum den Anteil von 17,3 auf 23,3 % der Studierenden ([FSU], 2008, S. 20–22, 2017, S. 17–20). Die bisher nur dort und in Informatik noch geringere Mädchenbeteiligung an Leistungskursen als im Sport könnte sich also weiter verschärfen (Kastrup & Kleindienst-Cachay, 2016, S. 7).

Gramespacher (2008, S. 62) stellt dar, wie sich diese Entwicklung auf die SuS im Sportunterricht niederschlägt. Den Stereotypen tatsächlich entsprechend favorisieren Sportlehrer Sportarten, während Sportlehrerinnen Gerätturnen, Gymnastik und Tanz vorziehen, wobei die jeweils eigene Sportartenpräferenz in die bevorzugte Unterrichtsgestaltung einfließt. Dabei scheitern die Lehrkräfte daran, diese Bevorzugung wahrzunehmen und erkennen daher nicht, dass sie dadurch Stereotype reproduzieren. Vor dem Hintergrund ungleicher Anzahl an Lehrerinnen und Lehrern ergibt sich daraus nicht nur eine Stabilisierung von Geschlechterrollen im Sport, sondern auch eine schleichende Verschiebung in Richtung männertypischer Sportarten bzw. jungenorientierten Sportunterrichts.

Zusätzlich neigen Sportlehrkräfte je nach Geschlecht der SuS zu Interaktionen, die bei Mädchen und Jungen in unterschiedlicher Motivation resultieren, sich körperlich zu betätigen. Sportlehrer\*innen haben – egal, ob bewusst oder unbewusst – höhere Erfolgserwartungen bei Jungen, die außerdem eher als Mädchen für ihre Fähigkeiten gelobt werden. Bei diesen wird stattdessen vor allem anerkannt, wenn sie sich regelkonform verhalten (Solmon, 2014, S. 142).

Da Mädchen zu einem weniger aktiven Lebensstil neigen, in dem Schulsport häufig das einzige Sporttreiben darstellt, wäre ein geschlechtersensibler Sportunterricht umso wichtiger (Frohn, 2002, S. 21–25; Solmon, 2014, S. 118). Dieser könnte eine Vielzahl geschlechtlicher Handlungs- und Darstellungsweisen ermöglichen.

Aus verschiedenen Gründen sind also Geschlechterspezifika für den Schulsport bedeutsam. Dabei stellt sich unter anderem die Frage, ob eher eine gemeinsame oder aber eine getrennt-geschlechtliche Organisation des Sportunterrichts in der Lage ist, die Gleichwertigkeit aller sportlichen Aktivitäten, die Akzeptanz und Erfahrung der Vielfalt aller Bewegungskulturen sowie die Beseitigung von Stereotypen und Geschlechterhierarchien zu ermöglichen (Kastrup & Kleindienst-Cachay, 2016, S. 13).

## 2.1 Begriffsklärungen

In fachdidaktischen Abhandlungen über Koedukation sind verschiedene Begriffe bedeutsam. Dieses Teilkapitel widmet sich deren Klärung und ordnet diese historisch sowie im Diskurs ein.

### 2.1.1 Koedukation

Allgemein steht *Koedukation* für gemeinsames Unterrichten sowie Erziehen von SuS gleich ihres Geschlechts. Nach Kugelman (1980, S. 10) zeichnet sich koedukativer Sportunterricht durch Gleichstellung und Gleichberechtigung aus, wobei autonomes sportliches Handeln von Mädchen und Jungen gemeinsam gelernt werden soll. Diese Definition folgt Scheffels (1996, S. 50–51) intentionalem Ansatz der Koedukation, nach dem in dieser die ausdrückliche Konfrontation mit Problemen der Geschlechtsrollenkultur nötig ist.

Fehlt die bewusste gemeinsame Erziehung, wird statt von Koedukation von *Koinstruktion* gesprochen (Frohn, 2009, S. 191; Scheffel, 1996, S. 37; Voss, 2002, S. 62). Ohne reflektierte didaktische Überarbeitung hinsichtlich anderer Ziele, Inhalte und Methoden bleibt es hier bei einem Nebeneinander der SuS. Ob allein dadurch Verhaltensänderungen erreicht werden können, wie es der funktionale Ansatz der Koedukation erhofft, wird bezweifelt (Scheffel, 1996, S. 49–50).

### 2.1.2 Gender

Der Alltagsbegriff vom Geschlecht besitzt die dichotomen Kategorien *männlich* und *weiblich*. Diese fußen auf der Wahrnehmung unveränderlicher natürlicher Merkmale von Frauen und Männern bzw. Mädchen und Jungen. Im Englischen *Sex* genannt und zur Abgrenzung am besten als *biologisches Geschlecht* übersetzt, wird sich also auf anatomische, physiologische, morphologische, chromosomale oder hormonelle Unterschiede bezogen (Frohn & Süßenbach, 2012, S. 6; Kugelman, 2002, S. 14).

Allein schon die Baby-X-Experimente (vgl. Kapitel 1) zeigen aber, dass auch eine soziale Kategorie mit denselben Bezeichnungen existiert. Dieses *soziale Geschlecht* wird – aus dem englischen Sprachraum übernommen – *Gender* genannt. Über tatsächliche Unterschiede des biologischen Geschlechts hinaus werden jeweils bestimmte Erwartungen an Erscheinungsformen, Verhaltensweisen oder Wesenszüge mit Männlich- und Weiblichkeit verknüpft. Schmolze (2012, S. 14) formulierte dazu: „Die Natur bestimmt, ob wir männlich oder weiblich sind, die Kultur legt fest, was es bedeutet, männlich oder weiblich zu sein.“ Diese geschlechtsbezogen konstruierte Zuordnung einer Vielzahl von Begriffen und Konzepten spiegelt sich in jeder Alltagsinteraktion (Tietjens, Hagemann & Stracke, 2010, S. 125). Dabei herrscht gerade im deutschen Sprachraum durch gleiche Begriffe für das biologische und das soziale Geschlecht (im Gegensatz zu *Sex* vs. *Gender*) je nach Kontext wenig Klarheit darüber, welches nun gemeint ist (Frohn & Süßenbach, 2012, S. 3–4).

Zusätzlich verkomplizierend ist, dass die Dichotomie der Begriffe nicht ausreicht. Die Größenordnung von etwa einem Promille der Bevölkerung ist intersexuell, also genetisch, anatomisch oder hormonell nicht eindeutig männlich oder weiblich zuordenbar (Spiegel Online, 2017). Hinzu kommen transsexuelle Menschen, bei denen biologisches und psychologisches Geschlecht nicht übereinstimmen (World Health Organization, 2017). Einem Beschluss des Bundesverfassungsgerichts (2017) zufolge muss bis Ende 2018 ein dritter Geschlechtseintrag im Geburtenregister ermöglicht werden. Dabei wird sich zwar primär auf intersexuelle Personen bezogen, die Bundesrepublik Deutschland wird jedoch zum Dialog mit Nichtregierungsorganisationen auch transsexueller Menschen aufgefordert. Eine dieser schlägt bspw. vor, *inter/divers* als dritten Personenstand neben männlich und weiblich zu ermöglichen, um sowohl Inter- als auch Transsexuelle abbilden zu können (Dritte Option, 2015).

Der Prozess des Erwerbens bzw. Herstellens vom Gender wird *Doing Gender* genannt. Diese Routinen der geschlechtertypischen Zuschreibung, Wahrnehmung und Darstellung alltäglicher Handlungen, zwischenmenschlicher Umgangsformen und symbolischer Repräsentationen geschehen in jedem soziokulturellen Raum, damit also ebenso bereits im Sportunterricht der Primarstufe. Auch diese Kinder sind sowohl Objekt als auch Subjekt von *Doing Gender* und werden in ihm immer als Mädchen oder Jungen kodiert bzw. entwickeln das jeweilige Gender im Kontext Sportunterricht weiter. Genauso interagieren Sportlehrkräfte immer als Männer oder Frauen und stellen Modelle für Männlich- oder Weiblichkeit dar. Es wirken also alle aktiv an den sozialen Herstellungsprozessen von Gender mit, wodurch sich SuS in der dichotomen Geschlechterkonstruktion verorten müssen (Frohn, 2004, S. 163; Scheffel, 1996, S. 34–35; Weigelt, 2010, S. 31). Die gegenderten Strukturen im Handlungsfeld Sport zeigen sich dabei bspw. in der Charakterisierung von Sportarten in typisch männlich oder weiblich. Männliche zeichnet dabei ein hoher Körper- und Krafteinsatz aus, während solche als weiblich gelten, die viel Wert auf Ästhetik und Individualisierung legen, dabei aber eine geringe Ausprägung von Körperkontakten, Dosierung und Intensität aufweisen. Somit existieren auch solche, die als neutrale Sportarten keine hervorstechende Geschlechtstypisierung zeigen (Frohn & Süßenbach, 2012, S. 4). Diese als natürlich wahrgenommenen Geschlechterunterschiede werden von Eltern sogar schon bei Kenntnis des Geschlechts ihrer ungeborenen Kinder zugeordnet (Scheffel, 1996, S. 87). SuS akzeptieren diese spätestens mit der Einschulung: „Es ist etwas ‚anderes‘, ob ein Junge oder ein Mädchen in den ‚Dreck‘ fällt“ (ebd., S. 104).

### 2.1.3 Mädchenarbeit

Die 1970er brachten die Erkenntnis, dass die zu dieser Zeit vorherrschende Koinstruktion Mädchen systematisch benachteiligte. Die in den Folgejahrzehnten entstandene *Mädchenarbeit* (historisch auch *Mädchenparteilichkeit*) nimmt diese Nachteile im gemeinsamen Sportunterricht und wie diesen zu begegnen ist in den Blick (Kugelman, 2008, S. 219–220).

Eines der Probleme ergibt sich aus der Jungendominanz. Jungen können ihre Interessen eher durchsetzen, nehmen mehr Raum ein und profitieren allgemein mehr vom Sportunterricht (Diketmüller, 2002, S. 103). Außerdem unterstreicht dieser mit genereller Leistungsorientierung die Probleme weiblicher Körper, sodass im schlechtesten Fall negative körperliche Selbstbilder bei Schülerinnen entstehen. So bedarf Kunstturnen kindlicher Mädchenkörper, für gute Sprintleistungen sind lange Beine nötig und schmale Schultern sind beim Kugelstoßen nachteilig (Kugelman, 2008, S. 214).

Daher geht es in der Mädchenarbeit darum, Mädchen zu stärken und wider die bestehende Geschlechterhierarchie breitere Handlungsoptionen zur Verfügung zu stellen, damit sie Selbstvertrauen, Durchsetzungsvermögen und Stolz den eigenen sportlichen Fähigkeiten gegenüber entwickeln können (Gramespacher, 2007, S. 77; Kugelman, 2002, S. 17). Im Fußball würde das bspw. bedeuten, auch weiblich sozialisierten Mädchen die Kompetenz zu vermitteln, sich im Chaos zurechtzufinden, das Spielgerät an sich bringen und das Tor tatsächlich erzielen zu wollen. Damit könnte gleichzeitig das ausgeprägte Geschlechteretikett solcher Spielweisen als jungenhaft aufgeweicht werden (ebd., S. 16). Außerdem soll das Konzept vom Körper als Gegner überwunden werden, indem kritische Distanz zu solchen Wertemaßstäben, Schönheitsidealen und Weiblichkeitsklischees aufgebaut wird, die dieses stärken (Diketmüller, 2002, S. 103–104). So sollte Sportunterricht Alternativen zu Leistungssport aufzeigen können, bei dem in manchen Sportarten das Ausbleiben der Monatsblutung normal ist (Kugelman, 2008, S. 215).

Um diese Ziele zu erreichen spricht sich Mädchenarbeit auch für monoedukative Umsetzungen aus – also im Gegensatz zur Koedukation für geschlechtshomogene getrennte Unterrichtsgruppen, sofern sich damit sonst gedankenlose Benachteiligung bei Gleichbehandlung vermeiden lässt (Diketmüller, 2002, S. 103). Vorrangig geht es aber darum, mit bewussten didaktischen Entscheidungen beim Durchbrechen der Dominanz der Jungen zu helfen. Dazu sollte vor allem die breite Variabilität möglicher Erfahrungen des Sporttreibens bewusst gemacht und individuelles Bewegungserleben und -gestalten in den Vordergrund gestellt werden. Wenn zudem alternative Rollenangebote zwischen den Extrema der „Kraftmeierei“ und der „Grazie“ aufgezeigt werden, profitieren auch Jungen davon (Kugelman, 2008, S. 217–220) – was ganz im Sinne der später beschriebenen reflexiven Koedukation ist (vgl. Unterabschnitt 2.1.5).

#### *2.1.4 Jungenarbeit*

Als Komplementärentwurf zur Mädchenarbeit betrachtet die *Jungenarbeit* jungenspezifische Probleme ko- und monoedukativen Unterrichts. Zentral ist hier der Überlegenheitsimperativ, der fehlende Alternativen zum Rollenmodell des starken Mannes bzw. der männlichen Überlegenheit beschreibt (Schmerbitz & Seidensticker, 2008, S. 221).

Diese beschränkten Verhaltensmuster reizen mit Anerkennung versprechenden Motiven von Sieg und Überlegenheit, führen jedoch genauso zu Empathielosigkeit, Überforderung und selektivem Verständnis gegenüber für Jungen akzeptablen Sportarten. Die eigene Verletzlichkeit wird kaum thematisiert (ebd., S. 223–224). Es geht darum, vielfältige Männlichkeitsbilder zu vermitteln, in denen erstrebenswerte Alternativen zum Entwickeln von Selbstwertgefühl aufgezeigt werden. Statt dem ständigen Zeigen von vielleicht gar nicht vorhandener Stärke also bspw. Sensibilität und Nachdenklichkeit. Und anstelle des Einzelkämpfers mit beständigem Leisten als Ziel bieten sich Perspektiven der Körpererfahrung, Erlebnisfähigkeit, Kooperation und Kommunikation. Um die Sozialkompetenz von Jungen auszubauen, die zuhören, Regeln einhalten und Frust tolerieren können, sind auch schädliche Verhaltens- und Körperbilder infrage zu stellen. Es ist nicht gut, wenn man „wie ein Macker auftritt“ (ebd., S. 221), der auffällig und störend sein dominantes Mittelpunktsgeschehen an den Tag legt, andererseits aber über seinen Schmerz und seine Emotionen nicht sprechen darf. Und es bedarf auch keiner großen Muskeln und zur Schau getragenen Heterosexualität (ebd., S. 225–227). Im Fußball würde das bspw. bedeuten, dass auch männlich sozialisierten Jungen die Kompetenz zu vermitteln ist, sich gemäß der Spielaufgabe im Team einzubringen und damit ein mannschaftsdienliches Gleichgewicht aus gemeinsamen und Soloaktionen zu erreichen. Der Gewinnwunsch darf zudem nicht höher als die Unversehrtheit des als Spielpartner zu begreifenden Gegners gewichtet werden (Kugelman, 2002, S. 16–18).

Jungenarbeit bedeutet daher, außer Sportspiele auch andere Inhalte als gleichwertig zu vermitteln und so bspw. auch ausdrucks- und körperbezogene Aktivitäten bewusst zu planen. Ästhetik, In-sich-Fühlen, Berührung und sich Mitteilen sind nicht vorschnell als nur für Mädchen geeignet abzutun, sondern auch für Jungen erfahrbar zu machen. Trost, Hilfe und Redebedarf sind nicht als unmännlich darzustellen und Dominanz durch Aggression, Siegesimperativ und rücksichtsloses Raumgreifen sind zu kritisieren. Gleichzeitig ist das Ausleben von Kraft und Aggression zu ermöglichen, das jedoch reglementiert und mit geplanter Auswertung. Generell ist reflektierende Verständigung und Kommunikation über den gemeinsamen Sport bspw. durch obligatorische Versammlungen zu Beginn und Ende als fester Bestandteil des Sportunterrichts einzuplanen, was auch wieder ein Motiv reflexiver Koedukation ist (Schmerbitz & Seidensticker, 2008, S. 227–229).

#### *2.1.5 Reflexive Koedukation*

Nach Bräutigam (2003, S. 73–74) soll Schulsport erreichen, dass sich allen SuS die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur in seiner ganzen Vielfalt erschließt. Während Mädchen- und Jungenarbeit von auszugleichenden Defiziten ausgehen und Geschlechterannäherung und Unterschiedsverringering als Ziel haben (Wolters, 2002, S. 181), geht es bei der *reflexiven*

*Koedukation* darum, alle in ihrer individuellen Entwicklung auch außerhalb von Geschlechternormen zu unterstützen. Dabei ist es ausdrücklich nicht das Ziel, Differenzen zu ignorieren oder Konflikten aus dem Weg zu gehen, sondern diese auch kritisch reflektierend zu thematisieren (Gieß-Stüber, 2009, S. 309). Dafür müssen Lehrkräfte *geschlechtersensibel* agieren, also die soziale Konstruktion vom Gender kennen und berücksichtigen und stereotype Zuschreibungen entweder bewusst vermeiden – oder auch aktiv aufgreifen. Zum Widerlegen scheinbarer Allgemeingültigkeiten können Klischees thematisiert werden, wie Jungen, die nur Ball spielen wollen und dabei gegenüber Mädchen respektlos sind, die wiederum einfach nicht fangen, dafür aber tanzen können (Frohn & Süßenbach, 2012, S. 5). Die angemessene Berücksichtigung beider Geschlechter zielt durch reflektierten Umgang mit Geschlechterrollen über den reinen Unterricht hinaus auch auf institutioneller, organisatorischer und interaktionaler Ebene auf Geschlechtergerechtigkeit. So ist für jede Entscheidung und Handlung die Frage zu stellen, ob sich aus ihnen geschlechtsbezogene soziale Nachteile ergeben (Gramespacher, 2008, S. 51). Nur scheinbar reflexiv koedukativ wäre es, Mädchen auch einmal wie Jungen Fußball spielen oder Jungen zum Kennenlernen ihrer weiblichen Seite tanzen zu lassen. Tatsächlich sinnvoll wären beide Sportarten, wenn die Aufgabenstellungen und Methoden die Selbständigkeit der SuS fördern und auf Möglichkeiten zum Entdecken und Erproben von Fertigkeiten sowie zur Entwicklung von Urteils- und Handlungsfähigkeiten abzielen. Differenzen zwischen den Geschlechtern sollten wahrgenommen und anerkannt werden, ohne dass eine Einteilung in oder Zuschreibung von je besonders geeigneten Sportarten geschieht.

Wenn auch Differenzierung bis hinunter zum Individuum das Ideal darstellt, dürfen für die Ermöglichung einer gleichberechtigten Teilhabe die de facto bestehenden Hierarchien und geschlechterspezifischen Benachteiligungen nicht ausgeblendet werden (Kaletsch, 2004, S. 209). So schlagen Budde et al. (2016, S. 20–21) vor, in drei Schritten erst zu dramatisieren, dann Binnendifferenzen hervorzuheben und schließlich entdramatisiert zu individualisieren. Dramatisierung bedeutet hierbei, Geschlechtszugehörigkeit im Sport als relevant darzustellen, Genderaspekte also explizit hervorzuheben. Die Dichotomisierung in Männlich und Weiblich vernachlässigt dabei die Binnendifferenzen, die fast ausnahmslos größer als die zwischengeschlechtlichen sind (Schmerbitz & Seidensticker, 2008, S. 229–230). Ohne zu neutralisieren unterstellt die Entdramatisierung schließlich keine relevanten geschlechtsbezogenen Besonderheiten. Die gelungene Balance dieser situativ anzupassenden Herangehensweise bezeichnen Frohn und Süßenbach (2012, S. 4–6) als Genderkompetenz. Ebenfalls zu dieser zu zählen ist die kritische Reflexion der eigenen geschlechtsspezifischen Sport- und Bewegungssozialisation, die einen veränderten Blick auf didaktisch-methodische Maßnahmen im Unterricht ermöglichen kann (Herz & Naumann, 2015a, S. 67).

Um erfolgreich zum Bruch mit Stereotypen ermutigen zu können, kann auch eine phasenweise Geschlechtertrennung sinnvoll sein (Kastrup & Kleindienst-Cachay, 2016, S. 3). Zeitweise Monoedukation ist auch dann empfehlenswert, wenn bspw. stark ausgeprägte bestehende klischeehafte Rollenvorstellungen erst bewusst gemacht werden müssen, sodass auf Grundlage dieser ersten Sensibilisierung später koedukativ befriedigendes Miteinander möglich wird (Gieß-Stüber, 2009, S. 309).

Zusammengefasst bedeutet reflexive Koedukation das umfassende und gleichwertige Fördern aller SuS über die einengenden Geschlechtergrenzen hinweg. Alle didaktisch-methodischen Entscheidungen sind daraufhin zu hinterfragen. Geschlechtsbezogene Probleme im Unterricht sollten gemeinsam aufgegriffen und bearbeitet werden (Frohn, 2009, S. 192).

## **2.2 Argumentationen pro Koedukation**

Die im Diskurs vorgebrachten Argumentationen Koedukation im Sportunterricht betreffend sind häufig rein wertbezogen normativ formuliert. Bisweilen erfolgt dabei der Sicht der Autorinnen und Autoren entsprechend eine logische Herleitung, die gelegentlich durch anekdotische Belege unterfüttert ist. Nur vereinzelt wird tatsächliche empirische Forschung herangezogen, die in den seltensten Fällen quantitativer Natur ist. Dementsprechend erschöpft sich die Darstellung der Pro-Argumente in den folgenden Unterabschnitten oft in kategorisierenden Auflistungen.

### **2.2.1 Grundvoraussetzung für Gleichberechtigung**

Die Sichtbarkeit der biologischen Komponente und die intensive Körperlichkeit macht Schulsport für Fragen der Geschlechtlichkeit für beide Geschlechter bedeutsam (Sobiech, 2013, S. 10). Sowohl Kugelman (1980, S. 10) als auch Koca (2009, S. 166) verstehen Koedukation im Sportunterricht als Notwendigkeit für ein mögliches Erreichen von Gleichberechtigung. Scheffel (1996, S. 55) bringt vor, dass Koedukation in anderen Fächern ebenfalls die Regel ist und Sport keine Ausnahme von dieser darstellen sollte. Dabei auftretende Probleme seien aus verschiedenen Gründen zu überwinden. Die gesellschaftspolitische Bedeutsamkeit der Koedukation ergibt sich durch ihr Gegengewicht zur Stereotypenreproduktion durch sonst nach Geschlechtern getrennte Angebote. Erziehung und Sozialisation, die Geschlechterspezifika nicht reflektieren, führen zu persönlichen Gewohnheiten und kulturellen Traditionen, die in getrennten unterrichtlichen Inhalten nur reproduziert würden. Sozialisationsbedingte Unterschiede finden sich bspw. im Fokus im Sport, in der Sportartenwahl, in der für Sport aufgebrauchten Zeit und der Organisation über Vereinsstrukturen. Männer fokussieren eher Wettkampf und Mannschaftssportarten, investieren mehr Zeit und sind eher in Vereinen organisiert. Frauen hingegen stellen Gesundheit im Sport über Risiko, messen Entspannung und dem sozialen Rahmen mehr Gewicht bei und betreiben eher Individual- oder Paarsportarten. Aus pädagogischer Perspektive sollte die Frage nach der Sinnfindung im Sport durch letztlich mündige SuS selbst beantwortet werden können. Ob also bspw. eher leistungs- oder geselligkeitsorientiertes Sporttreiben als bedeutsam erkannt wird, sollte nicht vom nach Geschlecht differenzierenden Sportunterricht für sie entschieden werden (Kugelman, 1980, S. 36–42).

### **2.2.2 Probleme gemeinsamen Unterrichts bewältigen**

Nach Balz, Bräutigam, Miethling, Wolters und Bähr (2013, S. 160) können Geschlechterstereotype nur in geschlechtersensibler Koedukation überwunden werden, zumal ein gelingendes Zusammenleben generell eine wichtige Aufgabe ist (Sobiech, 2013, S. 10). Viele der Stereotype entstehen überhaupt erst durch das Fehlen des anderen Geschlechts in Monoedukation



und sind nur im gemeinsamen Unterricht mit gegenseitiger Sichtbarkeit bearbeitbar. So können Klischees und Vorurteile aufgearbeitet werden, um Schlussfolgerungen für geschlechtersensiblen Unterricht zu ziehen. Bspw. zeigt sich bei gemeinsamer Reflexion, dass nicht eine natürliche mangelhafte Technik von Mädchen der Grund für ein Scheitern des Miteinander-spielens ist, sondern dass etwa ein Drittel aller Mädchen ein distanziertes Verhältnis zu Bällen hat. Wird dies bearbeitet, kann sich ein befriedigendes gemeinsames Spiel einstellen. Statt also einfach zu Stundenbeginn einen Ball in die Halle zu werfen, sollte systematisches Herstellen von Ballvertrauen geplant werden (Voss, 2002, S. 64). Reflexion hilft zudem bei der Herstellung rationaler Erwartungshaltungen. Statt schon vorhandene Fähig- und Fertigkeiten zu benoten oder perfektes Beherrschen problematischer und geschlechtlich verorteter Sportarten zu fordern, erhöht ein realistischer Erwartungshorizont die Chance auf mittel- bis langfristige Veränderungen. Es ist kein notwendiges Ziel, alle Mädchen auf Jungenniveau Fußball spielen oder andersherum Jungen wie Mädchen tanzen können lassen zu müssen, zumal es weitaus mehr Sportarten gibt (Blumenthal, 1993, S. 302–303).

### *2.2.3 Unerhebliche biologische Unterschiede*

Unabhängig davon, dass die Leistungen weiblicher und männlicher Athleten gleichsam von sehr hohem Niveau sind (Wolters, 2002, S. 178), ist die geschlechterbezogene Unterscheidung im Sport anhand der biologisch bestimmten Leistungsfähigkeit außerhalb des Leistungssports zu hinterfragen (Gramespacher, 2007, S. 64–65). Einerseits sind die zwischengeschlechtlichen kognitiven und affektiven Fähigkeitsunterschiede weitaus geringer als innergeschlechtliche (Bigler, Hayes & Liben, 2014, S. 253). Andererseits finden sich auch keine Differenzen in der Mehrzahl der für den Sportunterricht relevanten Variablen Gleichgewichtsfähigkeit, Handgeschicklichkeit, Beweglichkeit, Reaktionszeit, Antizipationsfähigkeit, Hand-Auge-Koordination und Flexibilität. Und bis zur Pubertät (Neuendorf, 1998, S. 104) gibt es einzig in der Wurffleistung einen Zusammenhang zwischen biologischem Geschlecht und motorischen Tests. Dieser ist jedoch sozialisationsbedingt und lässt sich bereits bei Kindern im Vorschulalter nachweisen. Zudem ist die Erziehung zum Sport keine Erziehung zum Leistungssport und nur durch das gemeinsame Regelwerk an ihn gebunden, nicht jedoch durch denselben Leistungsanspruch (Gramespacher, 2007, S. 66–67). Dieses ungleiche Anforderungsprofil macht es gleichsam unnötig, bestehende spezifische Merkmale von Frauen- bzw. Mädchensport im Unterricht abzubilden, die sich durch die normative Festlegung auf weiblich konnotierte Sportarten, durch zeitweise historische Verbote von Frauenteilnahmen oder Sonderregeln für Frauenvarianten bei bestimmten Sportarten ergeben (ebd., S. 65–66).

#### *2.2.4 Aufbrechen von Rollenstereotypen*

Während im geschlechtshomogenen Unterricht in der Interaktion mit anderen Jungen oder Mädchen und häufig ebenfalls gleichgeschlechtlichen Sportlehrkräften generell nur die Chance der Einübung gesellschaftlicher Geschlechterordnung entlang enger Grenzen besteht, ist im koedukativen Sportunterricht auch das andere Geschlecht sichtbar (Sobiech, 2013, S. 10). Um dessen Rollenkultur verstehen, akzeptieren und tolerieren zu können, muss es erlebbar sein – erst dann ist Gemeinsamkeit überhaupt möglich (Blumenthal, 1993, S. 303). Und auch im Nebeneinander kann voneinander gelernt werden, gerade wenn es nicht vorrangig um vergleichs- bzw. konkurrenzorientiertes Handeln in der Leichtathletik, im Schwimmen, im Gerätturnen oder im Tanz geht (ebd., S. 302). Darüber hinaus können die Grenzen zwischen den Geschlechtern aber auch aufgebrochen werden. Gerade zum Verletzen der Geschlechterstereotype neigende SuS werden durch ein solches Umfeld in ihrer Entwicklung unterstützt (Gramespacher, 2007, S. 76–77; Scheffel, 1996, S. 195). Hier können geschlechtsspezifische Sozialisation und damit verbundene Besonderheiten bewusst aufgenommen und thematisiert werden, was die Geschlechterhierarchie abbauen und vielleicht sogar die männlich geprägte Stereotypie der Sportkultur abschwächen kann (ebd., S. 50–55; Tietjens et al., 2010, S. 131). Zum Ansprechen und Überwinden geschlechtsgebundener Klischees sind besonders maskuline (Zweikampf) und feminine (an Ästhetik orientierte) Sportarten geeignet (Bertrams, 2004, S. 205). So kann nach Herz und Naumann (2015a, S. 67) koedukativer Kampfsportunterricht mit Geschlechterrollenstereotypen brechen, eigene Stärken erleben sowie Körpergrenzen kennenlernen lassen.

#### *2.2.5 Verbesserung der Kommunikation*

Gemischtgeschlechtliche soziale Interaktion wird durch gemeinsamen Sport erst ermöglicht (Gramespacher, 2007, S. 76–77; Koca, 2009, S. 166) und es kann gleichberechtigter, unbelasteter und verständnisvoller gegenseitiger Umgang miteinander entstehen (Blumenthal, 1993, S. 301; Harris, 1986, S. 117; Tietjens et al., 2010, S. 131). Dabei hilft es, dass es unter SuS der eigenen Klasse einen vertrauteren Umgang als mit denen von Parallelklassen gibt. Freundschaften oder auch nur normales soziales Zusammenleben werden ermöglicht, der Zusammenhalt gestärkt und besseres Kennenlernen sowie Verstehen gefördert (Budde, 2005, S. 198; Theis, 2010, S. 137–141). Die SuS werden auf das Leben und Zurechtfinden in einer gemischtgeschlechtlichen Welt vorbereitet (Budde, 2005, S. 199; Scheffel, 1996, S. 198). Gerade im gemeinsamen Kampfsportunterricht lassen sich Berührungsängste mit dem anderem Geschlecht überwinden und Empathie bezüglich der Körperlichkeit und dem Empfinden der anderen aufbauen (Herz & Naumann, 2015a, S. 67).

### *2.2.6 Gegenseitiges Lernen*

Sowohl Schüler- als auch Lehrerschaft äußern, dass unterschiedliche motorische Fähigkeiten und sozialisationsbedingt verschiedene Vorerfahrungen zum gegenseitigen Helfen und voneinander Lernen genutzt werden können (Scheffel, 1996, S. 198; Strowitzki, Köhle & Zipprich, 2002, S. 92; Wolters, 2002, S. 179). So könnten Jungen beim gemeinsamen Fußballspiel Mädchen konstruktiv kritisieren und sich andersherum bei der Entwicklung ihrer tänzerischen Fähigkeiten helfen lassen (Theis, 2010, S. 138).

### *2.2.7 SuS ziehen Koedukation vor*

Verschiedene Befragungen zeigen, dass sowohl Jungen als auch Mädchen gemeinsamen Sportunterricht eher bevorzugen (Scheffel, 1996, S. 197), vor allem selbsttätig Geschlechtergrenzen überschreitende SuS (Gramespacher, 2007, S. 77). Gründe dafür ergeben sich bspw. daraus, dass Mädchen Vergleiche mit Jungen suchen und möglicherweise ihr sportliches Selbstkonzept erst in der Orientierung an ihnen entwickeln (Balz et al., 2013, S. 89).

### *2.2.8 Sportunterricht ist ohnehin am Individuum zu orientieren*

Es hat sich gezeigt, dass die Ausrichtung von Sportunterricht am traditionellen Sportartenkonzept nur für wenige SuS passend, für die Mehrzahl hingegen benachteiligend ist. Nicht nur Mädchen und weniger sporterfahrene, ungeschicktere und übergewichtige Kinder erfahren hier generell Entfremdung vom Sport. Auch und vor allem solche Mädchen und Jungen werden gehemmt, denen klassische Geschlechterstereotype nicht gerecht werden (Gramespacher, 2007, S. 78; Solmon, 2014, S. 140–141). Die größere Inhaltsvielfalt bei reflexiver Koedukation hingegen, die Wünsche sammelt und dementsprechend zum Unterrichtsinhalt macht, kommt dem Individuum zugute. Gerade geschlechtsuntypisch interessierte Jungen und Mädchen profitieren von der Bereitschaft der Lehrkräfte, Verschiedenheit anzuerkennen und Interessen individuell zu fördern (Wolters, 2002, S. 179–180). Eine Trennung der Schülerschaft nicht nach Geschlecht, sondern nach verschiedener Interessenwahrnehmung kann den Abbau von Geschlechterhierarchien unterstützen. Diese Entdramatisierung des Geschlechts in Anbetracht ohnehin größerer Binnendifferenzen eröffnet individuelle Erfahrungsräume, die sich nicht auf entweder Jungen oder Mädchen beziehen (Sobiech, 2013, S. 11).

### *2.2.9 Organisatorische Vorzüge*

Auch aus ressourcenökonomischer Sicht gibt es Vorteile für die Schulen. So bedarf es im Klassenverband nur einer einzelnen Lehrkraft in einer Sporthalle. Außerdem ist die Parallelisierung verschiedener Klassen zur Aufstockung in geschlechtshomogenen Sportgruppen auf

Klassengröße nicht nötig (Gramespacher, 2007, S. 78). Sollten Stundenverlegungen notwendig sein, tangiert dies bei gemischtgeschlechtlichen Gruppen weniger Lehrkräfte (Kleber, 1995, S. 73).

#### *2.2.10 Monoedukation beschränkt Themen und reproduziert Klischees*

Die von SuS in Interviews geäußerten Befürchtungen, in getrenntgeschlechtlichem Sportunterricht würde sich thematisch auf geschlechtertypische Sportarten beschränkt (Theis, 2010, S. 133) und andere Unterrichtsinhalte würden ausgeblendet (Scheffel, 1996, S. 198), bestätigen sich in der Praxis. Gerade männliche Sportlehrkräfte gehen im monoedukativen Unterricht intensiver auf typische Sportinteressen ein und tragen damit zur Stabilisierung tradierter Stereotype bei (Balz et al., 2013, S. 160). Zudem setzen sie in reinen Mädchenklassen den Anspruch und die thematische Breite herab (Zipprich, 2002, S. 78–79). Aber auch Sportlehrerinnen reduzieren Mädchen im geschlechtshomogenen Sportunterricht auf vermeintlich weibliche Bewegungsformen (Frohn, 2009, S. 190). Vor allem aber wird reinem Mädchensport von Sportlehrerinnen und Sportlehrern eine geringere Wertigkeit zugeordnet (Scheffel, 1996, S. 208). Typische Probleme geschlechtshomogener Gruppen sind Interviews mit SuS zufolge außerdem, dass in reinen Mädchengruppen viel gestritten wird (Theis, 2010, S. 139) und Jungen ohne die Gegenwart von Mädchen zu verrohen drohen (Scheffel, 1996, S. 182). Und für Lehrkräfte verhindert das Beibehalten von getrenntem Unterricht eine koedukative Realität, die auf deren Habitus wirken kann. In dieser könnten neue Perspektiven erprobt werden, die der Dominanz eines bestimmten Sportverständnisses entgegenwirken und somit Stereotype abbauen (Frohn & Süßenbach, 2012, S. 3; Wolters, 2002, S. 183).

## 2.3 Argumentationen kontra Koedukation

Während den Kontra-Argumenten in den folgenden Unterabschnitten mehr Empirie als denen pro Koedukation zugrunde liegt, beziehen sich diese eigentlich auf Koinstruktion. Bei der Gewichtung der verschiedenen Argumente ist daher zu berücksichtigen, dass es großen Forschungsbedarf bezüglich reflexiver Koedukation gibt (Frohn, 2009, S. 196; vgl. Unterabschnitt 2.1.1).

### 2.3.1 *Koedukation behindert Entwicklungsförderung*

Da sie in der Praxis eher männlichen Sportbildern folgt und wettkampf- bzw. leistungsorientiert gestaltet wird, festigt Koedukation im Sportunterricht Stereotype und weist Mädchen einen Platz in der bestehenden Geschlechterhierarchie zu. Sie ist daher weniger Lösung als viel mehr Teil des Problems (Balz et al., 2013, S. 90–91). Vor allem wenn Leistungsthemen zentral sind, geben Jungen den Ton an, weswegen Mädchen diese Art des Unterrichts als unbefriedigend und diskriminierend empfinden. Hier setzen Jungen ihre Interessen besser durch und können ihren Widerstand gegen weibliche Sportarten oft erfolgreich behaupten (Frohn & Süßenbach, 2012, S. 3). Solch nichtreflexiver Sportunterricht wertet Mädchen ab und verstärkt den männlichen Überlegenheitsimperativ. Anders als bei Jungen ist für Mädchen eher eine beständige Furcht vor Misserfolgen präsent, als dass Selbstwertentwicklung geschieht. Dies geht so weit, dass Mädchen Erfolg sogar scheuen. Dieser wird teilweise sanktioniert, da er damit verbunden wird, sich nicht wie ein richtiges Mädchen zu verhalten (Balz et al., 2013, S. 89–91; Horter, 1998, S. 57). Im Gegensatz zu solcher unzureichender Entwicklungsförderung – vor allem von Mädchen – sollte getrenntgeschlechtlicher Unterricht eher förderlich gestaltbar sein (Scheffel, 1996, S. 5). Weiterhin gegen Koedukation angeführt werden die geschlechtsspezifisch unterschiedliche sportliche Leistungsfähigkeit (vgl. Unterabschnitt 2.2.3) oder ethisch-moralische Bedenken (Kugelman, 1980, S. 11). Demgegenüber schütze bspw. reiner Mädchensport vor Sexismus (Bigler & Signorella, 2011, S. 661). Aber vor allem Aussagen von Jungen sind es, in denen Mädchen geringere Leistungsfähigkeit unterstellt wird. In verschiedenen Interviews äußern diese, dass Mädchen im Mannschaftssport geringes Raumverständnis und kein Ballgefühl hätten sowie ob ihrer körperlichen Unbeherrschtheit Verletzungsgefahr bestehe, wenn sie in Zweikämpfe gehen (Theis, 2010, S. 135–136). Sie würden nicht mitspielen und stattdessen lieber reden wollen und wären bis auf im Verein spielende Ausnahmen ohnehin nicht in der Lage, auf Augenhöhe mit Jungen zu spielen. Daher wären Gleichberechtigung und tatsächlicher fachlicher Fortschritt zu erreichen, indem Jungen und Mädchen getrennt unterrichtet werden (ebd., S. 142). Scheffel (1996, S. 132) unterstreicht diese Sichtweise dahingehend, dass in der Regel ein Junge die Leistungsspitze in der Klasse darstelle, während ein Mädchen zumeist Leistungsschwächste sei.

### *2.3.2 Überlegenheitsimperativ der Jungen*

Jungen stören koedukativen Sportunterricht mit schlechter Disziplin und der Überlegenheitsimperativ führt dazu, dass sie ihre Interessen besser durchsetzen, was sehenden Auges von den Lehrkräften zugelassen wird (ebd., S. 185; Zipprich, 2002, S. 74). Vor allem in Sportspielen (Frohn & Süßenbach, 2012, S. 5; Scheffel, 1996, S. 186) äußert sich das in rücksichtslosem Krafteinsatz (Theis, 2010, S. 135–136), dem Heruntermachen von Mädchen und deren praktischem Ausschluss vom gemeinsamen Spiel, indem die Jungen ihnen keine Bälle zuspielen oder defensive Aufgaben zuweisen. Auch weil sie schärfer werfen oder schießen, weniger fair agieren und abfälliger kritisieren, verursachen Jungen bei Mädchen negative Spielerfahrungen (Balz et al., 2013, S. 87–89). Hinzukommt, dass sie auch von Lehrer\*innen mehr Aufmerksamkeit bekommen. Diese erkennen sie vor dem Hintergrund der eigenen starken Wettkampforientierung als bessere Sportler an, was die Jungen wiederum in ihren Handlungen bestärkt (ebd., S. 159). Wunschsportarten von Mädchen, wie bspw. bei knapp drei Vierteln Gymnastik, werden häufig nicht umgesetzt, um unangenehme Diskussionen zu vermeiden und der Totalverweigerung von Jungen vorzubeugen (Jäger & Lage, 2010, S. 9). Dass Jungenwünschen eher nachgegeben wird, liegt auch daran, dass sich Mädchen bei unbeliebten Sportarten eher zurückziehen als Jungen, welche dafür wesentlich stärker mit Disziplinproblemen reagieren (Gramespacher, 2007, S. 186).

### *2.3.3 Keine verbesserte soziale Interaktion*

Jungen und Mädchen neigen deutlich zu geschlechtshomogener Gruppenbildung (Frohn & Süßenbach, 2012, S. 3). Freiwillige Durchmischung ist selten und in freien Phasen sondern sie sich mit unterschiedlichem Verhalten stark voneinander ab (Scheffel, 1996, S. 133). So nutzen Mädchen in diesen unterschiedlichste Geräte und reden viel, während Jungen vor allem Wettkampf mit und um Bälle betreiben (Frohn, 2004, S. 165). Dass sich die SuS geschlechtsübergreifend nicht anfassend wollen oder Körperkontakt generell vermeiden, geht dabei eher von Jungen gegenüber Mädchen aus (ebd.; Frohn & Süßenbach, 2012, S. 5). Die Reproduktion geschlechtstypischer Differenzen anstelle gleichberechtigter und wertschätzender Interaktion geht dabei häufig auch von Lehrkräften aus, die in der Kommunikation Geschlechterverhalten stereotyp nachäffen (ebd.). Scheffel (1996, S. 174) fügt hinzu, dass sich Mädchen gegen physische und psychische Übergriffe bis zur 7. Klasse wehren, ab dieser jedoch in resignierende Akzeptanz übergehen.

### *2.3.4 Problemverschärfung durch schlechte Koedukation*

Im Sportunterricht nach Geschlechtern zu trennen ist besser, da Sportlehrkräfte gar nicht die nötigen Kompetenzen für reflexive Koedukation haben. Sie nehmen nicht wahr, dass ihre ei-

genen Sportartenpräferenzen geschlechtertypisch sind und sie diese auf die Unterrichtsgestaltung übertragen, womit einseitiges Rollenverhalten verstärkt wird (Balz et al., 2013, S. 164; Gramespacher, 2008, S. 62; Zipprich, 2002, S. 83). Sie verfügen über wenig Ausbildung geschlechterspezifische Fragen betreffend, sind eher mit der Förderung nur eines Geschlechts vertraut und besitzen wenig Erfahrung mit geschlechtersensibler Koedukation (Solmon, 2014, S. 122). So regte in einem Umfeld, in dem Koedukation Standard ist, ein Projekt zu Geschlechtertrennung erstmals zur Reflexion des eigenen Verhaltens im Unterricht an (Voss, 2002, 65). Sportlehrer\*innen besitzen so viel geschlechtsbezogenes Fachwissen wie Laien (Balz et al., 2013, S. 162) und erkennen zwar die Benachteiligung von Mädchen, reagieren aber nicht darauf (Sobiech, 2013, S. 10). Diese Benachteiligung ist in verschiedenen Studien quantifiziert worden. Mutz und Burrmann (2014, S. 179) ermittelten bei der Analyse von Daten aus dem Jahr 2004, dass Mädchen in Monoedukation verglichen mit Koedukation weniger Sorgen vor dem Sportunterricht und ein positiveres sportliches Selbstkonzept hatten sowie bessere Noten bekamen. Für Jungen gab es zwar Vorteile in koedukativem Unterricht in Form eines leicht positiveren Selbstkonzeptes, was aber auf die Selbstwahrnehmung verglichen mit Mädchen als sportlich leistungsfähiger zurückzuführen ist. Insgesamt war also für die Gesamtheit der Schülerschaft gemessen an diesen Parametern Monoedukation im Sportunterricht vorzuziehen. Frohn und Süßenbach (2012, S. 2–3) verweisen auf das höhere Wohlbefinden von Jungen im Sportunterricht, die diesen besser nutzen und für die er höheres Entwicklungspotenzial bereithält. Mit Jungen wird zudem weitaus häufiger interagiert, von denen außerdem viel eher Initiative im Unterricht ausgeht (Blumenthal, 1993, S. 301; Koca, 2009, S. 167–173; Scheffel, 1996, S. 183). Dass Sportlehrkräfte weit davon entfernt sind, tatsächlich gewinnbringende Koedukation zu gestalten, bspw. durch eine vielfältige Auswahl entsprechend den Interessen in heterogenen Sportgruppen, statt von Jungen bevorzugte Sportarten dominieren zu lassen (Kastrup & Kleindienst-Cachay, 2016, S. 13–14), liegt unter anderem am fehlenden Bewusstsein für die soziale Konstruktion vom Gender. Gerade bei Männern ist diese häufig nicht gegeben und auch viele Frauen erkennen keine strukturellen Probleme, was Koedukation im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit verunmöglicht (Gramespacher, 2007, S. 93). Die Idee der Geschlechtergerechtigkeit spielt für Sportlehrerinnen und Sportlehrer keine große Rolle (Gieß-Stüber, 2009, S. 307). Stattdessen vermitteln sie die zuvor selbst erlebte Stereotypisierung und lassen auch in koedukativem Sportunterricht bspw. wegen unterschiedlicher Spielweisen getrennt Basketball spielen oder direkt unterschiedliche Sportarten treiben, weswegen viele SuS lieber vollständig getrennt unterrichtet werden würden (Theis, 2010, S. 133).

### *2.3.5 Monoedukation fördert Entwicklung*

Die monoedukative Organisation von Sportunterricht vermeidet Probleme wie die Verunsicherung durch das andere Geschlecht, bspw. indem sich Jungen nicht vor Mädchen darstellen

müssen und daher weniger Anlass für ihren Überlegenheitsimperativ besteht (Gieß-Stüber, 2009, S. 309; Scheffel, 1996, S. 196). Mädchen müssen keine Angriffe oder Herabwürdigungen durch Jungen befürchten und spielen ohne diese in respektvollem Umgang mehr und besser zusammen (Theis, 2010, S. 140). Sonst nicht vorhandene Freiräume werden ermöglicht, wodurch auch auf sehr zurückhaltende Mädchen und bestimmte körperbezogene Themen eingegangen werden kann (Blumenthal, 1993, S. 300; Scheffel, 1996, S. 204). Zudem bieten sich durch gleichgeschlechtliches Modelllernen positive Vorbilder in sensiblen pubertären Phasen (Diketmüller, 2002, S. 98). Andererseits können typische Bedürfnisse eher adressiert werden, was bei Mädchen und Jungen Leistungen und Stärken deutlicher erkennen lässt (Zipprich, 2002, S. 84). Die Effektivität des getrennten Unterrichts wird durch weitere Autoren hervorgehoben. Koca (2009, S. 167) belegt, dass Mädchen mehr effektive Lernzeit erreichen und mehr mit der Lehrkraft interagieren. In der Wahrnehmung von Sportlehrer\*innen aus Baden-Württemberg, wo Monoedukation früh den Normalfall darstellt und Koedukation wenig bekannt ist (vgl. Teilkapitel 2.4.2), führt Geschlechtertrennung zu ausgeprägterer Kooperation und Teambildung bei weniger Aggressionen und Konkurrenzdenken und trägt vor allem bei Mädchen dazu bei, dass sie höher und länger motiviert sind und infolge dessen besseres sportliches Können entwickeln (Strowitzki et al., 2002, S. 93). Sportlehrerinnen gehen in Mädchenklassen verständig mit der gegenüber Jungen anderen sportlichen Sozialisation um und erkennen in diesen sowohl hohe Leistungsbereitschaft als auch -intensität. In reinen Jungenklassen wird von Lehrkräften beider Geschlechter höheres Engagement bescheinigt. Gerade Männer empfinden zudem Schülern gegenüber größeres Verständnis (Zipprich, 2002, S. 77–80). Die sonst für Mädchen so problematischen Sportspiele machen ihnen untereinander mehr Spaß. Sie können dort ohne demütigende Kommentare verlieren und weniger hart und damit angstfreier spielen, was stärkeres Gemeinschaftserleben bedeutet. Sie empfinden die Spiele als abwechslungsreicher und sind mehr an relevanten Spielinhalten beteiligt (Balz et al., 2013, S. 87–89). Sonst generell für Koedukation plädierende Autoren erkennen den Sinn zumindest zeitweiser Trennung bei bestimmten Inhalten und in besonders sensiblen Altersbereichen (Wolters, 2002, S. 178). Wieder andere plädieren – unter heteronormativer Sicht – überall dort für Monoedukation, wo Körperkontakt zwischen Lehrkräften und SuS erforderlich wird (Schmidt-Sinns, 2004, S. 18).

### *2.3.6 Unterschiedliche Interessen und Neigungen*

Gleich ihres Ursprungs unterscheiden sich die Sichtweisen von Jungen und Mädchen auf Sportunterricht bereits im frühen Alter (Frohn, 2004, S. 164). So bevorzugen Jungen den vergleichenden Wettkampf, die Anstrengung in Mannschaftssportarten und damit die Leistungsperspektive (Balz et al., 2013, S. 85–87). Mädchen hingegen ziehen Aspekte wie Ausgleich und Entspannung vor. Sie wollen sich wohl fühlen und gesund sein und legen mehr Wert als



Jungen auf ihre Fitness und ihre Figur (Sobiech, 2013, S. 10). Dies führt dazu, dass die Mädcheninteressen wegen der überwiegenden Wettkampfsportorientierung des Sportunterrichts weniger wahrgenommen werden (Scheffel, 1996, S. 187). Praktisch bedeutet das, dass Lehrkräfte bspw. beim Laufen an Jungen höhere Erwartungen haben. Diese werden wiederum an die SuS kommuniziert, was selbstverstärkend diese Rollenbilder verankert. Jungen verbinden mit Laufen daher Erfolg und Leistung. Nicht jedoch Mädchen, die Laufen eher mit Gesundheit und Fitness assoziieren (Solmon, 2014, S. 141–142). Gleichsam bestehen nach Geschlechtern unterschiedliche Sportartenpräferenzen. Mädchen ziehen ein breiteres Angebot vor. Sie bevorzugen Gymnastik, Tanz und Rhythmik, aber auch körperzentrierten Sport ohne Gegnerkontakt und mit Freizeitbedeutung wie Schwimmen, Inlineskating oder Badminton, welchem Jungen wiederum tendenziell weniger offen gegenüber stehen (Biskup & Pfister, 1999, S. 14). Scheffel (1996, S. 117) versteht Ballspiele als die Achillesferse des koedukativen Sportunterrichts. Verschiedene Aspekte in der Sozialisation der SuS lassen sich Mädchen hier früh als schwächer verstehen. Das lässt sie sich zurückziehen und führt wiederum zu mangelnder Erfahrung in Mannschaftssportarten. Dadurch entwickeln sie weniger Ballgefühl und spielen mangels Raumerfahrung chaotischer, während für Jungen Sportunterricht quasi synonym für Sportspiele steht (ebd., S. 114; Zipprich, 2002, S. 73). Abseits dieser allgemein verbreiteten Stereotype zeigen Umfragen ein differenzierteres Bild. Unter den am häufigsten genannten Wunschsportarten von Schülern finden sich tatsächlich vorrangig Sportspiele, während Schülerinnen nicht Gymnastik und Tanz am höchsten priorisieren, sondern eher nicht typisch weibliche Sportarten wie Trampolin, Badminton oder Inlineskating (Gramespacher, 2008, S. 53). Letztlich lässt sich auch ein unterschiedliches Verhältnis zum Sportunterricht selbst konstatieren. Ist Sport für immerhin die Hälfte der Mädchen das Lieblingsfach, ist dies bei Jungen für die ganz überwiegende Mehrheit der Fall. Diese Unterschiede werden besonders nach der Primarstufe deutlich, wonach Sport als Fach für Mädchen an Bedeutung verliert und sowohl ihre Noten als auch ihr Wohlbefinden in ihm sinken (Frohn & Süßenbach, 2012, S. 3).

### *2.3.7 Manche SuS ziehen Monoedukation vor*

Geschlechtshomogener Sportunterricht wird vor allem von Schüler\*innen vorgezogen, die ihn als Normalfall kennengelernt haben. In Interviews berichten SuS aus 7. Klassen davon, dass sie sich gut funktionierende Koedukation nicht vorstellen können (Zipprich, 2002, S. 76). Eine andere Gruppe, die eher zur Geschlechtertrennung neigt, bilden mit klassischen Geschlechterrollen übereinstimmende Jungen und Mädchen (Balz et al., 2013, S. 85–87).

### 2.3.8 Traditionelle Bedenken

Auch in der didaktischen Diskussion sind klassisch-traditionelle Perspektiven häufig anzutreffen, die historisch gewachsene geschlechtsspezifische Differenzen bei einigen Sportarten thematisieren (Kugelman, 1980, S. 13–16), häufig aber darüber hinausgehen und sich biologischer Sichtweisen bedienen. Diese übertragen biologische Maßstäbe auf nichtbiologische Verhältnisse und ignorieren die soziale Konstruktion vom Gender. So werden nach Scheffel (1996, S. 55) unterschiedliche das Wesen, das Interesse und die Motivation betreffende motorische und physische Voraussetzungen aufgeführt. Zudem würden von koedukativem Sportunterricht körperlich-sexuelle Gefahren wegen der Begegnung sowohl von Schülerinnen und Schülern untereinander, als auch zwischen SuS und Lehrkräften ausgehen. Laut Solmon (2014, S. 123) bringen andere zudem vor, dass Mädchen die körperliche Ausdauer fehle, bei Sportspielen den vollen Spielumfang zu bestreiten bzw. auf einem Großfeld zu spielen. Dies wäre für sie gesundheitsschädlich und würde ihre Fruchtbarkeit beeinträchtigen. Weiterhin sei weibliche Bewegung vom Wesen her anmutig, während Stärke, Leistung und Wettbewerb für männliche Aufgaben stehe (ebd., S. 132). Dass daher Mädchen und Jungen im Sportunterricht zu trennen seien, würde mit Beobachtungen in den verschiedenen Sportarten belegt. So rühre die bessere Leistung von Mädchen in Gymnastik und Tanz sowie im Turnen daher, dass sie von Natur aus talentierter für ästhetische Feinausformung und bessere Koordination geeignet sind. Andererseits würden sie stärker vom Zwang zum Kämpfen gestresst und sanktionierten Abweichungen vom Verhalten der Gruppe eher. Die davon begünstigte Überlegenheit von Jungen in Sportspielen wird mit ihrer stärkeren Ausrichtung auf Krafteinsatz, Kampf und Gewinnen begründet, was auch deren ausgeprägtere Raumbeanspruchung unmittelbar erkläre (Kleber, 1995, S. 72). Diese und ähnliche Sichtweisen – Kugelstoßen sei bspw. nichts für Mädchen (Wolters, 2002, S. 178) – finden sich in den theoretischen Grundlagen der Sportlehrer-ausbildung in den 1950er- bis 1970er-Jahren und sind nicht empirisch, sondern rein hermeneutisch hergeleitet. Sie werden generationenübergreifend weiter gereicht und sorgen so noch immer für die Reproduktion der bestehenden Rollenverteilung und Geschlechterstereotype (Kugelman, 1980, S. 16–36). Dies führt dazu, dass Männer und Schüler von ihnen als Frauensportarten betrachtete Disziplinen ablehnen (Kleindienst-Cachay, Kastrup & Cachay, 2008, S. 102). Sportlehrer fühlen sich in ihnen nicht ausgebildet und fürchten dilettantischen Unterricht, werten abweichendes Verhalten aber eher ab, um das Nichtbeherrschen ignorieren zu können und nicht bearbeiten zu müssen (Zipprich, 2002, S. 80–81). Viele Sportlehrkräfte empfinden Monoedukation eher als normal, verweisen auf besondere Inhalte für Jungen und Mädchen in den Lehrplänen und fürchten, koedukativer Sportunterricht würde geschlechtsspezifische Stereotype in den Klassenstufen 7 bis 10 eher verstärken (Strowitzki et al., 2002, S. 90–92). Blumenthal (1993, S. 300) stellt dar, dass Koedukation vor allem dann hinderlich erscheint, wenn der Sportunterricht primär leistungsorientiert gestaltet wird. Von der eigenen

Leistungsfähigkeit überzeugt erkennen Jungen die der Mädchen kaum an. Auch Mädchen schätzen Jungen als leistungsfähiger ein, weswegen SuS Curricula mit für Jungen und Mädchen verschiedenen Sportarten für angemessen halten (Scheffel, 1996, S. 133). Bei auf Jungen ausgerichteten Lehrplänen führt das bei koedukativem Sportunterricht dazu, dass Mädchen den Aktivitäten wenig Wert zuschreiben, da sie als für ihr Geschlecht nicht geeignet angesehen werden und daher zu geringerer eingeschätzter Selbstkompetenz neigen (Solmon, 2014, S. 132–133). Die bestehende geschlechterstereotype Sozialisierung und das Sportverständnis vor allem der älteren Lehrerschaft führt ebenso zu wenig Identifikation und zur Überforderung mit Koedukation (Blumenthal, 1993, S. 302).

### *2.3.9 Organisatorische Nachteile*

Auch aus organisatorischer Sicht ergeben sich Argumente für geschlechtshomogenen Sportunterricht. Diese betreffen jedoch weniger die Planung (vgl. Unterabschnitt 2.2.9) als vielmehr die individuellen Lehrkräfte. Diese müssen sich weniger mit den sich durch gemeinsamen Sportunterricht ergebenden organisatorischen Problemen auseinandersetzen (ebd.). Vor allem für in den siebziger und achtziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts ausgebildete Sportlehrer\*innen (vgl. Unterabschnitt 2.3.8) ist das geringere Maß notwendiger Differenzierung bei reinen Jungen- und Mädchenklassen attraktiv (Zipprich, 2002, S. 76). Und gerade in den Jahrgängen 7 bis 9 erscheinen pubertäre Besonderheiten und Schwierigkeiten auch ohne Geschlechterdurchmischung herausfordernd genug (Tietjens et al., 2010, S. 131). So ist laut Lehrkraftinterviews das Respektverschaffen in reinen Mädchengruppen einfacher und periodenbedingtes Fehlen, das in koedukativen Gruppe nicht gut ansprechbar ist, weniger ausgeprägt (Strowitzki et al., 2002, S. 92). Weiterhin werden bei bestehender Koedukation vor allem durch das Verhalten von Sportlehrern manche Inhalte ausgelassen, einige Lernbereiche auf spätere Jahrgänge verschoben oder sogar überhaupt nicht umgesetzt. So werden Übungen gemieden, die bei Hilfestellungen das Anfassen andersgeschlechtlicher SuS notwendig machen (Schmidt-Sinns, 2004, S. 12). In Schulen, die erst ab Klassenstufe 7 nach Geschlechtern trennen, wird Gymnastik und Tanz in den koedukativen Jahrgängen zuvor einfach übergangen, damit dieser Lernbereich später von Kolleginnen und nur in Mädchenklassen übernommen wird. Und einige Männer verweigern das Unterrichten weiblich konnotierter Sportarten sogar ganz, werden für diese Nichtumsetzung der Lehrpläne aber auch nicht sanktioniert (Kastrup & Kleindienst-Cachay, 2016, S. 15).

## 2.4 Lehrpläne und Rahmenrichtlinien

Dieses Teilkapitel beschäftigt sich mit der Frage, welche Richtlinien es in den Ländern bezüglich gemeinsamen oder getrenntgeschlechtlichen Sportunterrichts gibt. Heim und Sohnsmeier (2016, S. 37) konstatieren ein Auseinanderdriften der fachdidaktischen und der Lehrplanentwicklung. Während die Fachdidaktik auf die steigende Komplexität mit zunehmender Bildungsorientierung reagiert, führt die Kompetenzorientierung in den Lehrplänen zu pragmatischer Verkürzung und Vereinfachung der unterrichtlichen Ansprüche. Daher wird ebenso betrachtet, wie die jeweiligen Beschlüsse begründet werden – falls sie begründet werden.

### 2.4.1 *Zu Koedukation in der Primarstufe*

Mit Blick auf eine Lehrpräsentation für Studierende des Sekundarstufenlehramts stellen Grundschulkinder nicht den zentralen Fokus dieser Arbeit dar. Daher soll in einer kleinen willkürlichen Stichprobe die Vermutung betrachtet werden, dass Sportunterricht in Grundschulen in der Regel nicht getrenntgeschlechtlich vorgesehen ist. Die folgende Auswahl von vier Bundesländern bestätigt diese, das jedoch ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Während für bayrische und saarländische SuS knapp dargestellt wird, dass koedukativ zu unterrichten ist (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst [BKM], 2014, S. 119; Ministerium für Bildung Saarland [MBS], 2011, S. 8), wird im Thüringer Lehrplan ergänzt, dass geschlechtsspezifischen Unterschieden mit differenzierter Gestaltung zu begegnen ist (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [TMBWK], 2010, S. 6). Und den Ausführungen in Mecklenburg-Vorpommern wird zusätzlich angefügt, dass die SuS „sich in ihren biologisch und gesellschaftlich bedingten Unterschieden und Gemeinsamkeiten kennen und akzeptieren [lernen, Anm. M.J.]. Dabei lernen sie nicht nur miteinander, sondern auch voneinander und erweitern ihr Rollenverständnis“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern [MBWK], 2004, S. 17–18).

### 2.4.2 *Zu Koedukation in der Sekundarstufe 1 (Unter- und Mittelstufe)*

Im Zweiten Aktionsprogramm für den Schulsport wurde seitens der Kultusministerkonferenz (1985, S. 4) formuliert, dass koedukativer Sportunterricht möglich ist, „wenn er pädagogisch, sportfachlich und schulorganisatorisch vertretbar ist“. Damit ist jede Organisationsform zugelassen, wovon die Länder auch Gebrauch machen. Es gibt nur wenige einheitliche Vorgaben und teils bringt ein Wechsel in den Nachbarort, wie etwa von einem hessischen in einen bayrischen, ein völlig anderes System mit sich. Begründungen im Sinne der zuvor aufgeführten Argumentationen sind dabei die absolute Ausnahme. Abb. 1 und Tab. 1 (vgl. S. 33) fassen alle Regelungen der Länder zusammen, die in den nachfolgenden Unterabschnitten erläutert werden.

Tab. 1. Koedukation in der Sekundarstufe 1 in den Ländern







	Koedukationsregelung in den Ländern
	Regelfall: Hamburg, Hessen, Saarland, Schleswig-Holstein (vgl. Unterabschnitt 2.4.2.1)
	nach Schulgesetz Regelfall: Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen (vgl. Unterabschnitt 2.4.2.2)
	unbestimmte Organisationsform: Niedersachsen (vgl. Unterabschnitt 2.4.2.3)
	Koedukation bis Klassenstufe 7: Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Thüringen (vgl. Unterabschnitt 2.4.2.4)
	ohne Koedukation: Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt (vgl. Unterabschnitt 2.4.2.5)
	Sonderfall: Bayern (vgl. Unterabschnitt 2.4.2.6)

Abb. 1. Koedukation in der Sekundarstufe 1 in den Ländern

#### 2.4.2.1 Länder mit Koedukation als Regelfall

Koedukation wird in *Hamburg* grundsätzlich als Regelfall formuliert. Dabei finden sich dieselben Ausführungen in den Bildungsplänen sowohl der ersten gymnasialen Sekundarstufe als auch der Stadtteilschulen.<sup>1</sup> In diesen wird sich wiederholt auf Geschlechtersensibilität bezogen. Die Relevanz koedukativen Sportunterrichts für die Orientierung am Individuum zur Gewährleistung sportlicher Entfaltungsmöglichkeiten aller wird erwähnt. Die Vorzüge zeitweiser Geschlechtertrennung werden diesen progressiven Ansatz kontrastierend mit der Anerkennung klassischer geschlechtlicher Identitäten begründet (Behörde für Schule und Berufsbildung Freie und Hansestadt Hamburg [BSB], 2011a, S. 17, 2011b, S. 18).

*Hessen* hat 2011 die Ausführungen zu Koedukation in den neuen Kerncurricula für Haupt- und Realschulen sowie die Unterstufe der Gymnasien gestrichen, zeitgleich jedoch in einem begleitenden Leitfaden Koedukation als einen der Grundsätze des dortigen Sportunterrichts festgelegt. Mehrfach wird sich auf zu respektierende Unterschiede zwischen Geschlechtern bezogen, die nicht homogenisiert, sondern als gleichwertig vermittelt werden sollen (Hessisches Kultusministerium [HKM], 2011, S. 18).

In den Gemeinschaftsschulen und Gymnasien im *Saarland* soll deren Lehrplänen zufolge ohne weitere Begründung grundsätzlich koedukativer Sportunterricht durchgeführt werden ([MBS], 2010, S. 4; Ministerium für Bildung und Kultur Saarland, 2012, S. 8).

<sup>1</sup> Stadtteilschulen sind neben den Gymnasien die zweite Sekundarschulform. Sie haben die Gesamtschulen ersetzt und ermöglichen im Gegensatz zu Gymnasien das Abitur nach der 13. Jahrgangsstufe.

Im gemeinsamen Lehrplan für alle weiterführenden allgemeinbildenden Schulen in *Schleswig-Holstein* wird die koedukative Erteilung des Sportunterrichts mit der angestrebten Gleichstellung der Geschlechter begründet. Nicht Monoedukation, sondern eine Differenzierung nach Geschlechtern wird als sinnvoll erachtet, wenn sich Jungen und Mädchen sportlich nicht voll entfalten können, womit implizit Rollenstereotype im Sport gewürdigt werden (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein [MBWFK], 2005, S. 17). In den die didaktischen Grundlagen beschreibenden und zehn Jahre jüngeren Fachanforderungen wird ergänzt, dass Sportunterricht *grundsätzlich* koedukativ erteilt wird. Die Ausführung zur geschlechtertypischen Entfaltung wurde gestrichen (Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein, 2015, S. 15).

#### 2.4.2.2 Länder mit Koedukation nach Schulgesetz als Regelfall

In ihrem gemeinsamen Rahmenlehrplan schreiben *Berlin* und *Brandenburg* über reflexive Koedukation und dass SuS in diesem „gleichermaßen gefördert werden“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg [MBJS], 2015, S. 31). Es bleibt jedoch offen, ob diese standardmäßig anzuwenden ist. Den Schulgesetzen ist hingegen zu entnehmen, dass in allen Fächern generell Unterricht und Erziehung in gemeinsamer Form vorgesehen ist. Zeitweise Geschlechtertrennung ist dann möglich, wenn es „einer zielgerichteten Förderung dient“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, S. 10) bzw. „pädagogisch sinnvoll ist“ ([MBJS], 2002, S. 7).

Ebenso verhält es sich in *Bremen*. Finden sich in den Bildungsplänen keine Bestimmungen zu Koedukation, so ist im Bremischen Schulgesetz festgeschrieben, dass keine Trennung stattfindet – außer es ist „pädagogisch sinnvoll“ (Die Senatorin für Kinder und Bildung Freie Hansestadt Bremen, 2016, S. 12). In jedem Fall sind beide Geschlechter angemessen zu berücksichtigen.

Dass dies in allen drei Ländern als eher koedukative Anweisung auch den Sportunterricht betreffend zu verstehen ist, lässt sich mit Blick auf die Regelungen in *Nordrhein-Westfalen* vermuten. Auch hier ist im Schulgesetz reguläre Koedukation festgeschrieben (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016, S. 2), während die Kernlehrpläne nichts dazu ausführen, in den Rahmenvorgaben für den Schulsport aber über Chancen und Herausforderungen reflexiver Koedukation gesprochen wird (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 10). Dieses Primat des Schulgesetzes wird von Köster (2014, S. 1) bestätigt. Das Fehlen konkreter didaktischer Ausführungen in den neuen Lehrplänen erklärt er mit einer ministeriell verordneten konzeptionellen Neuausrichtung (vgl. Teilkapitel 2.4).

#### 2.4.2.3 Unbestimmte Organisationsform

Weder in den Kerncurricula von *Niedersachsen* noch in seinem Schulgesetz finden sich Bestimmungen zu Koedukation. Jedoch wird in letzterem die Eigenverantwortlichkeit der Schule in Erziehung und Organisation dargestellt (*Niedersächsisches Schulgesetz*, S. 22). Es ist daher naheliegend, dass die Entscheidung von der jeweiligen Schulleitung gefällt wird.

#### 2.4.2.4 Länder mit Koedukation bis Klassenstufe 6

In den Bildungsplänen von *Baden-Württemberg* wird für verschiedene Klassenstufen separat formuliert, wie Koedukation in diesen zu handhaben ist, wobei die Ausführungen im gymnasialen und im gemeinsamen Bildungsplan der Sekundarstufe <sup>12</sup> jeweils gleichlauten. Für die Klasse 5/6 wird freigestellt, „je nach pädagogischer Zielsetzung koedukativ oder in getrennten Sportgruppen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [KM], 2016a, S. 10, 2016c, S. 10) zu unterrichten. Begründungen gibt es auch für die Klassen 7 bis 10 nicht, für die reguläre Monoedukation impliziert wird, Koedukation jedoch ausnahmsweise bei „Projekten, Schullandheimaufenthalten und geeigneten Unterrichtsvorhaben“ (KM, 2016a, S. 13; ebd., S. 11; KM, 2016c, S. 12; ebd., S. 10) gestattet ist. Weiterhin gibt es zusätzlich separate Bildungspläne für Sport als Profulfach. Dieses existiert außerhalb der Gymnasien erst ab der 8. Klassenstufe, daher wird die freie Wahl der Organisationsform für die Klasse 5/6 nur für letztere formuliert ([KM], 2016b, S. 11). Für alle höheren Klassen fehlen in beiden Bildungsplänen jedwede Ausführungen zur Koedukation.

Die längsten Ausführungen aller betrachteten Lehrpläne zu Koedukation im Sportunterricht finden sich in denen für die Sekundarstufe 1 in *Rheinland-Pfalz*. Als Vorteile werden das Kennenlernen der typischen Einstellungen und Verhaltensweisen der Geschlechter sowie mögliches voneinander Lernen und gegenseitiges Helfen genannt. Letztlich wird für die Klassenstufen 7 bis 10 dennoch Geschlechtertrennung empfohlen, da die theoretischen Vorteile im praktischen Alltag nicht greifen würden und „der koedukative Sportunterricht die negativen Seiten der geschlechtsspezifischen Rollen eher verstärken“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz [MBWW], 1998a, S. 15–16) könne.

In den wieder gleichlautenden Ausführungen der Lehrpläne für Gymnasien und Regelschulen in *Thüringen* wird beschrieben, dass differenziert an die „individuellen und somit auch an geschlechtsspezifische Voraussetzungen“ (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [TMBJS], 2016, S. 5; [TMBWK], 2012, S. 6) der SuS anknüpfend ab der 7. Klassenstufe keine Koedukation mehr geschehen soll. Damit werden geschlechterspezifische Unterschiede explizit mit individuellen Bedürfnissen gleichgestellt.

---

<sup>12</sup> Dieser gilt für Haupt-, Real-, Werkreal- und Gemeinschaftsschulen sowie Schulen besonderer Art.

#### 2.4.2.5 Länder ohne reguläre Koedukation

In *Mecklenburg-Vorpommern* können Fachkonferenzen über koedukativen Unterricht entscheiden, jedoch wird Geschlechtertrennung bereits von Klasse 5 an empfohlen ([MBWK], 2001, S. 16).

*Sachsen* formuliert in den Lehrplänen sowohl für das Gymnasium als auch für die Mittelschule ganz ähnlich, dass Koedukation unter bestimmten Umständen möglich sei, Jungen und Mädchen jedoch „in der Regel getrennt zu unterrichten“ (Sächsische Staatsministerium für Kultus, 2009, S. 6, 2011, S. 19) sind.

Nicht ganz eindeutig gestalten sich die Regelungen in *Sachsen-Anhalt*. In einem Lehrplanabschnitt der *Sekundarschule* zur Alltagsbewältigung wird von sowohl getrenntem als auch koedukativem Sport gesprochen, jedoch keinerlei Empfehlung geäußert (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt [KM ST], 2012, S. 3). Der *Gymnasiallehrplan* selbst formuliert keine Vorgaben zur allgemeinen Organisationsform, andererseits aber als eine der zu erlernenden sportbezogenen Sozialkompetenzen „bewegungsbezogene Geschlechterrollen erkennen und akzeptieren“ (Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt, 2016, S. 27). Es existieren allerdings zusätzlich seit Erscheinen bisher nicht überarbeitete Rahmenrichtlinien für den Sportunterricht, nach denen ab Klasse 5 generell Geschlechtertrennung erfolgen soll, damit „die Ziele und Inhalte optimal umgesetzt werden können (vgl. dazu ‚Grundsätze, Bestimmungen und Hinweise für den Schulsport‘)“ ([KM ST], 2003, S. 15). Der mitzitierte Verweis auf eine sich auf alle Schulformen (und damit auch auf die Sekundarschulen) beziehende Verwaltungsvorschrift ist deswegen interessant, weil im betreffenden inzwischen abgelaufenen Dokument erst ab dem 7. Schuljahrgang getrenntgeschlechtlicher Unterricht angeordnet wird. Für die 5. und 6. Klasse hingegen können „sportfachliche, inhaltliche und unterrichtsorganisatorische“ ([KM ST], 1997, S. 16) Erwägungen eine Entscheidung für Koedukation ermöglichen. Auch die herangezogenen Begründungen für die angewiesene Trennung sind bemerkenswert. Es werden unterschiedliche Psyche, Physis und damit verbundene Sicherheitsrisiken, verschiedene Interessen und in Konsequenz höhere Effizienz bei getrenntem Sportunterricht aufgeführt. Das zuerst genannte Argument bezieht sich jedoch auf unterschiedliche fachliche „Schwerpunkte und Inhalte der Rahmenrichtlinien in den verschiedenen Sportarten“ (ebd.), die es in aktuellen Lehrplänen gar nicht gibt.

#### 2.4.2.6 Sonderfall Bayern

Die Lehrpläne in *Bayern* kennen den *Basis-* und den *Differenzierten Sportunterricht*. Letzterer wird ergänzend ab Klassenstufe 7 erteilt und kann auf Beschluss der Schulleitung ko- oder monoedukativ geschehen. Der Basissportunterricht, der in den Klassenstufen 5/6 der einzige Sportunterricht ist und auch danach mit zwei Wochenstunden weiterläuft, schreibt hingegen



nicht nur von Anfang an eine Geschlechtertrennung vor. Für ihn ist auch geregelt, dass Mädchen von Frauen und Jungen von Männern zu unterrichten sind. Diese so in keinem anderen Land in solchem Ausmaß festgelegte Geschlechtertrennung gilt sowohl für Gymnasien als auch für Mittel- und Realschulen ([BKM], 2017, S. 215).

#### *2.4.3 Zu Koedukation in der Sekundarstufe 2 (Oberstufe)*

In fünf Ländern (Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen) wird die Oberstufe zusammen mit der Unterstufe in gemeinsamen gymnasialen Sportlehrplänen behandelt. Von den elf Ländern, die über exklusive Oberstufenlehrpläne verfügen, verlangt keines eine Trennung. Sechs dieser erwähnen gar nichts zum Thema (Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Saarland), während in Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern je folgende identische Kann-Regelung verwendet wird: „Sportunterricht fördert die Gleichstellung von Jungen und Mädchen in sportlichen Übungs- und Leistungssituationen. Er kann koedukativ erteilt werden“ ([MBJS], 2012, S. 12; [MBWK], 2006, S. 8; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, 2006, S. 12). Der Lehrplan von Rheinland-Pfalz vermerkt für mehrere Sportarten eine besondere koedukative Eignung, geht also von zumindest möglicher Koedukation aus ([MBWW], 1998b, S. 60–66). Und Hessen letztlich formuliert, dass der Sportunterricht „in der Regel koedukativ gestaltet wird. Reflexive Koedukation als Unterrichtsprinzip“ wird daraufhin ausführlich als Grundlage erklärt ([HKM], 2010, S. 19–20).

## 2.5 Umsetzung reflexiver Koedukation

Beispielhaft werden in diesem Teilkapitel grundsätzliche Herangehensweisen für reflexiv koedukativen Sportunterricht angeführt. Neben der Grundhaltung der Sportlehrer\*innen werden die Gesprächsführung und die Inhaltswahl thematisiert. Dafür werden Sportarten mit sowohl geringer als auch hoher geschlechtertypischer Prägung betrachtet. Abschließend werden Implikationen verschiedener Teambildungsverfahren beschrieben.

### 2.5.1 *Reflektiertes Verhalten der Lehrkraft*

Grundvoraussetzung für geschlechtersensiblen Unterricht ist die kritisch-reflektierende Betrachtung der eigenen Sportbiografie und das Infragestellen des eigenen Rollenverständnisses seitens der Lehrkräfte, was in der Praxis nicht selbstverständlich ist (vgl. Unterabschnitt 2.3.4). Stereotype gemeinsam mit den SuS thematisierend und reflektierend sollten sie eine positive Grundeinstellung gegenüber geschlechtsuntypischem Verhalten und Sport vermitteln. Damit soll die Intuition der SuS adressierend transportiert werden, dass Stereotypenbruch keine soziale Abwertung bedingt und nicht nur möglich, sondern auch in Ordnung ist. Unabhängig vom biologischen Geschlecht sollte sich den SuS ein Modell für die Ausführung aller möglichen Bewegungsformen bieten (Gramespacher, 2008, S. 53–54). Offene Rollenbilder zu gestalten bedeutet hier auch, keine stereotypen Körperbilder zu zeichnen (Solmon, 2014, S. 143). Das kann z.B. bedeuten, auf enganliegende Kleidung zu verzichten, wenn sich daraus bei den Unterrichtsinhalten keine Vorteile ergeben (Balz et al., 2013, S. 159).

Vielfältiger Sportunterricht sollte Ansätze für seine Gestaltung sowohl in Differenz als auch in Gleichheit suchen. Das heißt, bewusst sowohl verschiedene geschlechtertypisch wahrgenommene Sportarten als auch eher neutrale Inhalte zu wählen. Monoedukative Abschnitte nicht ablehnend können auch in der reflexiven Koedukation zeitweise Trennungen nach Geschlecht gewinnbringend sein. Genauso kann aber eine didaktisch-methodisch sorgfältig eingeleitete Beteiligungspflicht Hemmungen überwinden helfen (Wolters, 2002, S. 180).

Nicht nur die Wahl der Inhalte, sondern auch die Herangehensweise an ihre Vermittlung sollte reflektiert geschehen. Um Selbstbestimmung und -tätigkeit zu fördern, sind vielfältige Sinnorientierungen und pädagogische Perspektiven zu wählen. Es kann einem Großteil der SuS sehr entgegenkommen, andere Zielorientierungen als Leistung zu akzentuieren. Zudem bedarf es seitens der Lehrkräfte einer gewissen Überwindung, zeitweise auf die Absicherung durch trainingswissenschaftlich fundierte methodische Reihen zu verzichten, jedoch profitiert reflexive Koedukation enorm von einer Öffnung gegenüber induktiven Inhalten. Statt lehrerzentriert auf Deduktion zu setzen und Sportunterricht vorrangig als Sporttraining zu gestalten, sollte der Erziehung durch Sport größeres Gewicht gegeben werden (Gramespacher, 2007, S. 74–76). Diese Verlagerung des Fokus weg vom Leistungssport kann helfen, den Unterricht im Sinne aller und nicht nur der Fähigsten anzulegen. Auf vielfältige Erfahrungen der Bewegung und

des Könnens hinzuarbeiten – auf jeweils angepasstem, aber eben auch auf niedrigem Niveau –, ermöglicht ebenfalls den Einbezug sportdistanzierter SuS. Dann ist es ganz unabhängig vom Geschlecht auch im Sinne der Leistungsstärksten, wenn ein generelles Klima der persönlichen Zuwendung herrscht, in dem die Kohäsion in den Lerngruppen gestärkt wird (Balz et al., 2013, S. 163). Allen SuS geht es im Sportunterricht gut, wenn nicht die Demonstration von Kompetenz durch Übertreffen anderer zentral ist, sondern das Lernen einer Aufgabe auf herausforderndem Niveau. So können sich individuelle Verbesserung zeigen und für Jungen und Mädchen aller Leistungsvoraussetzungen Erfolg und Anstrengung verknüpfen lassen (Solomon, 2014, S. 142). Es wäre also zu unbestimmt, nur davon zu reden, auch schwächere einbeziehen zu wollen. Vielmehr muss es darum gehen, die Notwendigkeit kooperativen Verhaltens erlebbar zu machen und den Nutzen für die Entwicklung eines gelungenen Spiels durch die Herstellung von Teamfähigkeit aufzuzeigen (Kaletsch, 2004, S. 210).

### *2.5.2 Gesprächsführung im koedukativen Unterricht*

Die SuS zur Explikation genderspezifischer Blickwinkel zu motivieren ist unerlässliche Voraussetzung dafür, kritisches Hinterfragen von sowohl sportbezogenen als auch allgemeinen Geschlechterrollenvorstellungen anzustoßen. Ohne sie über ihre eigenen Ideen sprechen zu lassen, ist im besten Fall die unreflektierte Übernahme der Lehrkraftäußerungen zu erhoffen. Genauso wahrscheinlich ist jedoch eine Ablehnung befremdlich empfundener Positionen, die nicht diskutiert werden. Vorbereitend sollten Sportlehrer\*innen eigene Antworten auf geschlechterspezifische Fragen finden, bspw. das Unterrichtsthema betreffende stereotype Annahmen zu Verhaltensweisen und Rollen der Geschlechter bzw. diesbezügliche Vorurteile der Schüler- und der ebenfalls betroffenen Lehrerschaft. Dazu gehören auch Voraussetzungsanalysen betreffs geschlechtertypischen Erfahrungsvorsprungs bei Spiel- oder Vereinssportarten. Eventuelle Gesprächsverläufe antizipierend sollten weiterhin dominant oder kooperativ auftretende SuS oder auch solche identifiziert werden, die von Aufmerksamkeit oder positivem Feedback besonders profitieren, um Gespräche gezielt steuern zu können. In der Praxis können Leitgedanken für Unterrichtsgespräche an folgenden Fragestellungen entlang entwickelt werden: Welche Bilder von typischen SuS herrschen allgemein oder zum jeweiligen Thema und behindern diese bspw. die vorurteilsfreie Wahrnehmung bestimmter Situationen in Gruppen- oder Mannschaftssituationen? Ergeben sich nach Geschlechtern verschiedene Fähigkeiten und Motive im Spiel (vgl. Unterabschnitte 2.1.3 und 2.1.4)? Und sind Jungen und Mädchen gleichberechtigt am Spiel beteiligt (ebd., S. 209–210)?

### *2.5.3 Geschlechtsneutrale Sportarten*

Bei der Inhaltswahl gerade zu Beginn auf eher geschlechtsuntypische Sportarten zurückzugreifen liegt nahe, um starken stereotypen Prägungen auszuweichen (Gramespacher, 2008,

S. 53–54). Eigentlich ist nicht das Vermeiden von Konflikten das Ziel der reflexiven Koedukation, sondern das Überwinden von Geschlechtertypik durch direkte Konfrontation. Dennoch können bspw. solche Disziplinen mit erwartbar gleichen Vorerfahrungen durch die Herstellung positiver Gemeinschaftserlebnisse eine gute Basis dafür schaffen, später problematischere Themen anzugehen (Scheffel, 1996, S. 51; Voss, 2002, S. 68–70).

Als hierfür vergleichsweise geeignet nennt der Oberstufenlehrplan von Rheinland-Pfalz das Zielschussspiel Hockey, da dessen Regelwerk den direkten Körpereinsatz unterbindet (MBWW, 1998b, S. 60) sowie Rückschlagspiele generell, da bei diesen durch die Spielbereichstrennung kein direkter Körperkontakt auftritt und daher Kraft und Körpergröße weniger wichtig seien (ebd., S. 65).

Wurzel (2004, S. 199) beschreibt für verschiedene leichtathletische Disziplinen, was geschlechtersensibler Umgang in der Praxis bedeuten kann. Wenn beim Hochsprung beim häufig angewandten Aufbau zweier Anlagen geschlechtshomogene Gruppenbildungen auftreten, sollte die Höhe an der von Mädchen besetzten Station gesteigert werden. Das adressiert einerseits den Umgang mit dem unterschiedlichen Raumverhalten von Jungen und Mädchen, andererseits bricht es mit den üblichen Leistungserwartungen. Für Weitsprung wird von einem Fall in einer 6. Klasse berichtet, in dem über die nach Geschlechtern unterschiedlichen Weiten für Sportabzeichen diskutiert wurde. Hier gab es unter den SuS Erstaunen darüber, dass die im Schnitt besseren Mädchen geringere Anforderungen hatten, weswegen sich viele zum Erreichen kaum hätten anstrengen müssen. Die Jungen hingegen mussten mehr leisten, obwohl viele von ihnen alterstypisch kleiner waren. In Konsequenz wurden die Leistungserwartungen an die Morphologie angepasst und um die Bewertung von Technik und Anstrengung erweitert. Mit Fragen nach Selbsteinschätzungen bezüglich Geschwindigkeitsverlaufs und Anstrengung vor dem Absprung, gefühlten Absprunggelingens und Landepunktverlagerns wurden so Bewegungserfahrungen zum Erkennungsmerkmal guter oder schlechter Sprünge. Hier ist das typische Vorgehen reflexiver Koedukation gut sichtbar, bei welchem Geschlechterspezifika erst bewusst thematisiert werden, um dann nicht nur Stereotype zu hinterfragen, sondern unterschiedlichen Voraussetzungen unabhängig vom Geschlecht in letztlich individueller Differenzierung zu begegnen.

Eine weitere typische Situation in wieder einer 6. Klasse ergab sich beim Sprint. Hier liefen die SuS in eigenständiger Organisation mit selbstgewählten Partnern erst in geschlechtshomogenen Paaren. Als ein schnelles Mädchen dann den Vergleich mit dem schnellsten Jungen suchte, weigerte sich dieser zunächst, in von ihm als unangemessen empfundenen Wettbewerb mit einem Mädchen zu treten. Nach einer Intervention durch die Lehrkraft gewann das Mädchen schließlich, was die anderen als Sieg aller Mädchen werteten. Dieser Fall zeigt die Notwendigkeit, das Geschehen im Nachgang mit den SuS zu thematisieren. Gerade in einer Einheit, die sich mit individueller Leistungssteigerung beschäftigt, muss eine angemessene

Laufpartnerwahl nach Können ohne hinderliches Geschlechterrollenverständnis möglich sein. Dementsprechend muss das kategoriale Denken reflektiert werden, aber auch der Mut zum Übertreten von Geschlechtergrenzen. Genauso sollten auch Erwartungshorizonte entwickelt werden, um zukünftig realistische Leistungserwartungen zuzulassen (ebd., S. 200).

Weiterhin sollte Solmon (2014, S. 142) zufolge der Fokus ganz allgemein hin zu gesundheitsfördernder Fitness und kultureller Bedeutsamkeit für die große Breite der Schülerschaft gelegt werden. Das bedeutet eine Wegentwicklung vom häufig stark geschlechtertypisch geprägten Sportartenkonzept, was bei erziehendem Sportunterricht ohnehin gilt.

#### *2.5.4 Stereotype Sportarten*

Nicht nur müssen sich geschlechtlich verortete Sportarten ebenso entsprechend den jeweiligen Lehrplanvorgaben ausreichend in der praktischen Umsetzung wiederfinden. Schließlich müssen alle SuS die Möglichkeit haben (vgl. Unterabschnitt 2.3.9), bspw. Tanz zu erleben (Kastrup & Kleindienst-Cachay, 2016, S. 16). Auch sind es genau diese Disziplinen, durch die mit Geschlechtertypik überhaupt erst gebrochen werden bzw. schemawidersprechendes Verhalten erfahrbar gemacht werden kann (Tietjens et al., 2010, S. 123).

Jäger und Lage (2010, S. 10) stellen dar, wie Step-Aerobic weniger geschlechtertypisch weiblich konnotiert vermittelt werden kann. Über Klischeevorstellungen hinaus können Stepper auch als Sprunghindernisse oder für Eigengewichtsübungen benutzt werden, bspw. auch direkt zur Einführung des Geräts mit vielfältigen Kräftigungs- und Dehnungsübungen. Durch ein Gestatten von Kleingeräteeinbezug ist ein beachtliches Maß an Jungenbeteiligung bei dieser typischen Mädchenwunschsportart erreichbar. Bei einer zu entwickelnden Choreografie in Kleingruppen zeigten bspw. sonst nur für Ballsport motivierte Jungen eine gute Abstimmung mit ansprechender Raumnutzung und flochten akrobatische Kraft- und Technikelemente wie Handstände, hohe Sprünge und Kopfballstafetten ein.

Auch Cheerleading ist geschlechtsneutraler gestaltbar, als es allgemein vermittelt wird. Durch einen Fokus auf die für die komplexen Choreografien notwendige Kraft und Wagnis beim Heben und Werfen sowie bei Flugphasen und beim Sichern bekommt diese Sportart den Anstrich sonst eher männlich verorteter Merkmale. SuS können in eigener kreativer Gestaltung selbst gewichten, welchen Schwerpunkt sie bei dieser Sportart wählen. Je nachdem, ob sie eher Tanz, Anfeuern und Rhythmusgefühl oder aber Stunts betonen, erscheint Cheerleading im Sinne des Doing Gender in einem anderen, in jedem Fall aber diversen Licht (Schumacher, 2012, S. 28–31).

Sind es bei den letztgenannten Disziplinen des Lernbereichs Rhythmik und Tanz solche Sportarten, die bei entsprechender Gestaltung eine viel breitere konzeptionelle Basis im Sinne der Ausrichtung auf geschlechtertypische Verhaltensweisen erhalten, geht es bei den folgenden

Mannschaftssportarten eher um Konzepte des Einbezugs sonst ausgeschlossener SuS. Benennen auch Mädchen bspw. Basketball als einen ihrer bevorzugten Schulsportinhalte, so sind bei Jungen alle Schulsportspiele sehr beliebt. Auch daher tragen Ballsportarten oftmals einen ausgeprägten Männlichkeitsstempel. Beim Fußball häufig angewandt diskriminieren manche Sonderregeln zum stärkeren Einbeziehen sonst ausgeschlossener Mädchen eher. Mehrfach zählende Tore oder dass bei jedem Offensivzug vor Abschluss alle Mädchen den Ball berührt haben müssen, adressieren nur Symptome, nicht aber die Ursachen. Vielmehr müssen Situationen hergestellt werden, in denen es für ballgewandte SuS tatsächlich sinnvoll ist, schwächere mit einzubeziehen. Dafür ist es nötig, das Raum- und Ballgefühl sowohl bei schwächeren Mädchen als auch Jungen zu verbessern, was die Qualität des koedukativen Spielens für alle erhöht. In Unterrichtsgesprächen können dafür die Gründe und Ursachen der scheinbar geschlechtsbezogenen Symptome reflektiert werden. Mangelndes Freilaufen, wenig ausgeprägtes Dribbeln, fehlerhaftes Abspielen oder das Ausgrenzen bestimmter Mitspieler\*innen zu thematisieren und danach praktisch zu bearbeiten, ist wieder ganz im Sinne reflexiver Koedukation, nämlich scheinbare Geschlechterspezifika aufzulösen und letztlich individuell zu differenzieren (Kaletsch, 2004, S. 209).

Kampfsportarten bieten vielfältige Eindrücke, machen aber mit Risikoerfahrungen bzw. Kraft- oder Mutproben für Mädchen und dem Zulassen von Körpererfahrungen für typisch sozialisierte Jungen gerade den Geschlechtsschemata widersprechendes Verhalten erlebbar (ebd.). Daher sollte das Kämpfen mit und gegen den Partner nach Herz und Naumann (2015a, S. 68) nicht als rein männliches Phänomen betrachtet werden. Kämpfen in geschlechtshomogenen Lerngruppen kann vorurteilsbedingte Verhaltensweisen gegenüber dem anderen Geschlecht bewusst machen sowie Vorurteile und Stereotype reduzieren helfen, wofür jedoch gegenseitiges Vertrauen als Grundlage geschaffen werden muss. Hierfür sind vor allem Kampfspielformen geeignet, wenn es bei direkten Auseinandersetzungen mit viel Körperkontakt noch zu Hemmungen und damit wenig Lernmöglichkeiten und Freude kommt (Herz & Naumann, 2015b, S. 4–5). So funktioniert der Kampf um Gegenstände sehr gut, da diese von der Körperlichkeit ablenken und eine Annäherung ermöglichen (Bertrams, 2004, S. 207). Und bei Kämpfen verschiedener gemischter Teams ist mehr Chancengleichheit herstellbar, sodass Sieg und Niederlage abseits geschlechtstypischer Erwartungen für alle möglich sind. Auch selbstverteidigungsspezifische Übungsformen eignen sich für koedukativen Unterricht. Die Befreiung aus Armgriffen und die Abwehr von Schlagtechniken macht nur ein geringes Maß an Berührung, aber ausgiebige Kommunikation nötig und führt zu viel Interaktion zwischen Jungen und Mädchen. Judospezifische Übungsformen hingegen erfordern intensiven Körperkontakt und sind vielleicht nach sensibler und langfristiger Anbahnung auch für gemischtgeschlechtliche Gruppen geeignet, für den Anfang aber häufig untauglich. Reflexionsphasen sind auch für Kampfsport obligatorisch. In ihnen müssen Rahmen für die Äußerung von Emotionen

geschaffen werden und bestehende Ängste offen ansprechbar sein. Neben bewusst einzuplanendem Lob für Gelingen ist hier das Ansprechen von Problemen und das Finden von Lösungen zentral (Herz & Naumann, 2015a, S. 70). So kann ein Lernbereich gestaltet werden, in dem Mädchen durch das Kämpfen mit Jungen andere Erfahrungen hinsichtlich Tempo und Wucht machen können, die eigene Kraft und deren Grenzen kennenlernen und Spaß an deren Erweiterung finden. Jungen erleben, dass kein Gesichtsverlust mit einer Niederlage in zuvor als nicht standesgemäß empfundenem Kampf mit Mädchen einhergeht. Und wer sonst alle Probleme mit Kraft und Siegeswille löst, macht durch die im Kampfsport zentrale Rolle der Partnerunversehrtheit und das technische Prinzip vom Der-Gegnerkraft-Nachgeben neue Erfahrungen (Bertrams, 2004, S. 208).

### *2.5.5 Teambildung*

Nicht nur aber auch und gerade in Sportsportarten muss Team- und Gruppenbildung reflektiert geschehen. Das weitverbreitete Wählenlassen führt überwiegend zu Diskriminierungen. Spät gewählt zu werden konnotiert immer mit Nichtgewolltsein, ganz gleich ob wegen mangelnder Sportlichkeit oder sozialer Ausgrenzung, wobei das Geschlecht häufig eine Rolle spielt. Dieses durch die Lehrkraft zugelassene und damit legitimierte Verfahren besitzt andererseits den Vorzug, mit geringem Aufwand schnell hohe Leistungshomogenität herzustellen. Teambildung ist also durch verschiedene Aspekte charakterisierbar. So ist eine kurze Durchführungsdauer vorteilhaft, hohe Leistungshomogenität verspricht spannende Wettkämpfe und das Diskriminierungspotenzial ist gering zu halten, um Leistungsschwache und Außenseiter zu integrieren. Keine der folgenden Alternativen bietet den Vorzug der durch die allgemeine Bekanntheit des herkömmlichen Wahlverfahrens nicht nötigen Vorbereitung, doch sollte gerade in reflexiver Koedukation Scheu vor Planung kein Motiv für Methodenwahl sein. Eine Variante der Teambildung durch die Lehrkraft ist „Ich tippe mal“. Mit geschlossenen Augen im Kreis stehend werden die SuS in verschiedene Teams aufteilend angetippt. Schnell durchgeführt und bei überlegter Zuordnung wenig diskriminierend sowie mit großer Leistungshomogenität wird die Verantwortung hier jedoch der Klasse abgenommen. „Sich-Zuordnen mit Selbsteinschätzung“ überträgt einen Teil dieser auf die Schülerschaft, indem immer wechselweise ein Teammitglied bestimmt und dann von der Klasse ein leistungsäquivalentes benannt wird, was jedoch etwas längerer Zeit bedarf. Ein weiteres Verfahren in kompletter SuS-Verantwortung ist „Wer die Wahl hat, hat die Qual“. Zuerst stellt eine Schülerin oder ein Schüler zwei vollständige Teams zusammen, wonach zuletzt jemand anders die zusammenstellende Person zuordnet. Auch dieses Vorgehen dauert etwas länger, aber es sind wieder ähnlich gute Ergebnisse wie bei einer Sportlehrkraftwahl möglich (Schmitt, 2011, S. 51–54).

### **3 Methodik**

In diesem Kapitel wird zuerst die Konzeption der Lehrpräsentation in ihrer Entstehung veranschaulicht. Es wird geschildert, welche Voraussetzungen zu berücksichtigen waren. Darauf folgt die ausführliche Darstellung der Auswahl und Strukturierung der Inhalte sowie der zugehörigen Methodenwahl. Im zweiten Teilkapitel zur Evaluation der vorliegenden Konzeption wird auf das Erhebungsinstrument eingegangen. Der selbstentworfene Fragebogen, seine Entwicklung, die Untersuchungspersonen sowie und vor allem die geplanten statistischen Verfahren werden detailliert beschrieben.



### 3.1 Konzeption der Lehrpräsentation

Die zu erprobende Konzeption wird im Seminar *Stufenbezogene Fachdidaktik* unter der Zuständigkeit der Dozentin Dr. Berit Wanjek präsentiert. Dieses Seminar ist eine von zwei Veranstaltungen des Moduls *SPW-FD*<sup>3</sup>, das den Abschluss des fachdidaktischen Teils des Sportlehramtsstudiums<sup>4</sup> darstellt ([FSU], 2014, S. 41–42, 2016, S. 40). Im laufenden Sommersemester 2018 wird es in zwei Gruppen jeweils dienstags von 11 Uhr bis 12:30 Uhr und von 12:30 Uhr bis 14 Uhr im *Seminarraum Mittelbau* im Institut für Sportwissenschaften der FSU Jena abgehalten.

#### 3.1.1 Konzeptionelle Grundgedanken

Auf den Recherchen zu den theoretischen Hintergründen aufbauend war auszuwählen, welche Inhalte den Studierenden vermittelt werden sollen. Dabei waren soziokulturelle, institutionelle und curriculare Voraussetzungen zu berücksichtigen.

##### 3.1.1.1 Sozialisierung der Student\*innen

Die an der Erhebung Teilnehmenden kennen als Studierende des Sportlehramts die bestehenden geschlechterbezogenen Strukturen der Sport-, Spiel- und Bewegungskultur und sind im Sinne des Doing Gender (vgl. Unterabschnitt 2.1.2) selbst Akteure in diesen Gefügen. Sie besitzen spezifische Interessen und sind individuell sozialisiert, verfügen aber über einen gemeinsamen Erfahrungsschatz durch dieselben absolvierten Studiengangs-Module, in denen geschlechtertypisch konnotierte Sportarten ebenso vorkommen (bspw. Gymnastik und Tanz, Ballsportarten), wie nach Geschlechtern unterschiedene Inhalts- (in Gerätturnen) oder Leistungsanforderungen (in Leichtathletik, Schwimmen etc.). Sie kennen also sowohl die Gegebenheiten der Schule durch die eigene Schullaufbahn und das Praxissemester als auch die Fortschreibung dieser Strukturen im Studium. Somit ist denkbar, dass ihnen Geschlechterstereotype immer wieder aufgefallen sind, aber auch dass diese von ihnen durch die viele Jahre andauernde Konfrontation als normal und nicht zu hinterfragen akzeptiert wurden – und auch relevante Eckpfeiler des jeweiligen individuellen Selbstkonzepts darstellen.

##### 3.1.1.2 Institutionelle Bedingungen

Der Autor, der das Seminar in einem früheren Semester absolviert hatte und daher die grundsätzliche Ausrichtung kannte, besuchte einige Wochen vor der Lehrpräsentation eine Semi-

---

<sup>3</sup> Die Fachdidaktik-Module des sportwissenschaftlichen Studiengangs tragen die Codes SPW-FD#.

<sup>4</sup> Genauer ist es eines von acht Modulen des ersten Abschnitts der ersten Staatsprüfung für das Lehramt sowohl an Regelschulen als auch an Gymnasien. Den zweiten Prüfungsabschnitt bilden wissenschaftliche Hausarbeiten – wie bspw. diese vorliegende Examensarbeit.

nareinheit, um einen Eindruck von der Zusammensetzung der Studierenden sowie den institutionellen und kulturellen Voraussetzungen zu erlangen. Den Erwartungen gegenüber höhersemestrigen Studierenden entsprechend hat sich eine diszipliniert-arbeitsame Atmosphäre gezeigt, die von generellem Interesse an Mitarbeit sowie der Thematik des Seminars gekennzeichnet ist. Bekanntschaften mit Kommiliton\*innen in beiden Seminargruppen könnten es bei der Lehrpräsentation zudem erleichtern, Diskussionen durch persönliche Ansprachen zu beginnen und zu steuern sowie das Verhalten des Plenums im Seminar besser interpretieren und somit darauf reagieren zu können.

Die zeitliche Organisation ist im aktuellen Semester problematisch. Für die Ausrichtung der aufeinanderfolgenden Seminareinheiten für beide Gruppen stehen statt üblicher vier nur drei Zeitstunden zur Verfügung. Somit entfallen jeweils die akademischen Viertel zu Beginn und zum Ende, womit auch keine Zeit für einen eigentlichen Übergang bleibt. Zudem endet die im Raum vorangehende Veranstaltung ebenfalls zur vollen Stunde. Daher sind zwar prinzipiell zweimal 90 Minuten verfügbar, praktisch ist jedoch mit Verzögerungen im Ablauf zu rechnen, weswegen verkürzte Varianten einzelner Abschnitte bei auftretendem Zeitmangel vorgehalten werden sollten, um pünktlich enden zu können. Da für die Evaluation außerdem jeweils acht Minuten vorgesehen sind (vgl. Unterabschnitt 3.2.2), können die Seminareinheiten auf nur 82 Minuten geplant werden.

Beim Besuch zeigte sich, dass es eine übliche Tisch- und Sitzplatzaufstellung in Form eines in Richtung der Referent\*innen geöffneten U gibt. Diese Raumorganisation ist nicht fixiert, erscheint jedoch als für die Lehrpräsentation geeignet. Für die Präsentation steht neben einer mobilen Großtafel ein Beamer mit zur maximalen Flächennutzung an der Projektionswand optimalem Seitenverhältnis von 16:10 zur Verfügung.

### 3.1.1.3 Bisheriges fachdidaktisches Studium

Die Studierenden befinden sich in der letzten Phase des universitären Teils ihres Lehramtsstudiums. Sie haben vor diesem Seminar drei Sportfachdidaktik-Module abgeschlossen und unter anderem damit als Voraussetzung zu diesem *Vorbereitungsmodul* die Zulassung zum ersten Abschnitt der Staatsprüfung durch das Landesprüfungsamt erlangt. Vor dem Praxissemester haben sie Grundlagen der Sportdidaktik und verschiedene Planungs- und Durchführungskonzepte für den Sportunterricht im Modul *SPW-FD1* kennengelernt. Das Praxissemester begleitend wurde ihnen in *SPW-FD2* vermittelt, wie Kriterien guten Unterrichts entsprechende fachdidaktische Handlungsmodelle zu realisieren und zu begründen sind. Nach ihrem Praxissemester haben Studierende des Gymnasiallehramts in *SPW-FD3* ihre didaktisch-methodischen sowie die ihre Lernentwicklungsanalyse betreffenden Kompetenzen erweitert, während sich die Vermittlung bei Student\*innen des Regelschullehramts in *SPW-FD4* auf letztere beschränkte. Und in diesem Seminar des Moduls *SPW-FD5* beschäftigen sie sich mit den

Bildungszielen und der Legitimation des Fachs. Sie haben also kennengelernt, wie Problemstellungen auf Grundlage theoretischer Modelle und empirischer Erhebungen in die Konzeption der Stunden, aber auch in die mittel- und langfristige Planung von Sportunterricht einfließen (FSU, 2014, S. 41, 2016, S. 40).

#### *3.1.1.4 Schlussfolgerungen für die Konzeption*

Da Koedukation im Sportunterricht überhaupt nur für einige der Studierenden im Rahmen studentischer Vorträge im Modul SPW-FD3/FD4 thematisiert wurde, ist von keinem bis wenig Vorwissen aufgrund des in der Sportfachdidaktik Vermittelten auszugehen. Dies macht einen umfassenden Überblick über die Grundlagen des Themenkomplexes notwendig. Daher soll es in der Lehrpräsentation einerseits darum gehen, in ausführlichen Vortragsabschnitten eine Übersicht über die theoretische Fundierung und ausgewählte Studienergebnisse zu vermitteln, die Zusammenhänge von Koedukation im Sportunterricht und Geschlechtergerechtigkeit herstellen. Weiterhin werden verbreitete Argumentationsmuster, die Bedeutung für angehende Sportlehrkräfte anhand der Bestimmungen in den Bundesländern sowie mittels beispielhafter Erläuterungen mögliche Umsetzungen geschlechtersensiblen Unterrichts präsentiert. Andererseits werden die Studierenden durch mehrfache methodische Wechsel über Aktionsformen in die Seminareinheit einbezogen, die zur Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen Geschlechter im Sport betreffend anregen sollen. Diese Konfrontation geschieht in Form von Diskussionen und Debatten. Auf Grundlage der primären Forschungsfrage ergibt sich für die Lehrpräsentation folgendes Ziel: Die Teilnehmer\*innen sind für die Relevanz des Themas für ihre eigene Unterrichtsgestaltung zu sensibilisieren. Sie sollen erkennen, dass die Nichtbeachtung geschlechterspezifischer Fragestellungen aufgrund geschlechterstereotyper Strukturen und Denkweisen sowohl bei ihnen als auch den SuS nicht möglich ist, da sie immer zumindest unbewusst geschieht.

#### *3.1.2 Geplanter Verlauf*

Mit der genannten Zielstellung im Blick werden die Teilnehmer\*innen noch vor dem formalen Anfang zum Einstieg in die Einheit mit ihren eigenen geschlechterbezogenen Vorstellungen konfrontiert, indem sie Begriffe und Konzepte (vgl. Tab. 4 in Anhang A) auf einer Skala mit den Endpunkten *weiblich* und *männlich* verorten sollen. Neben physischer Aktivierung soll es damit zu einer affektiven Einstimmung auf die Thematik kommen. Außerdem beginnt so das geplante methodische Muster, jeweils abwechselnd Teilnehmenden- und Referentenaktivität aufeinander folgen zu lassen (vgl. Tab. 5 in Anhang B). Mit der zweiten Folie (vgl. Abb. 18 in Anhang L) schließt sich die Vorstellung des Seminarthemas und der Gliederung an, die ebenfalls anhand der ausliegenden Handouts (vgl. Abb. 12 & Abb. 13 in Anhang D) nachvollzogen werden kann.

Zur Verdeutlichung der Dimension geschlechterspezifischer Fragen wird der folgende eröffnende Theorieteil mit der Genderproblematik bei Säuglingen anhand eines Videos und Erläuterungen zu damit in Verbindung stehenden soziologischen Experimenten eingeleitet (vgl. Kapitel 1). Ausführungen zu Gerechtigkeits- und Rechtsfragen sowie für die Seminareinheit und das Thema relevante Begriffseinführungen schließen sich an. Wie jeder der vier Vortragsabschnitte der Lehrpräsentation endet dieser erste zum thematischen Hintergrund mit einer Zusammenfassung.

Die erste Aktionsform der sozialgeschlechtlichen Verortung vom Anfang aufgreifend sollen die Studierenden die Bedeutung von Gender im Sportkontext diskutieren. Dazu werden Einzelne um Begründungen ihrer Wahl gebeten, wobei sich sowohl typische als auch atypische Urteile als Aufhänger anbieten.

Der nächste Vortragsteil stellt in der Literatur aufgeführte Argumentationen für und wider koedukativen Sportunterricht dar. Die Problematik nur geringer Fundierung durch empirische Evidenz und die daher große Bedeutung wertebezogen-normativer Positionen steht hier im Mittelpunkt. Sie wird als Einstimmung dafür kommuniziert, dass die Seminareinheit nach aktuellem Forschungsstand letztlich nur Grundlagen für autonome Entscheidungen der späteren Lehrkräfte und keine detaillierten Praxisanleitungen vermitteln kann.

Wieder auf die gleiche Aktionsform zur Einbindung zurückgreifend soll die anschließende Diskussion die subjektive Bedeutung der Geschlechterstereotype unterstreichen, nachdem zuvor eher allgemein über diese gesprochen wurde. Sofern sich nicht gleich Beiträge von Teilnehmenden zu Hemmungen im Sport ergeben, kann der Referent von seiner Gehemmtheit gegenüber bestimmten männlich konnotierten Sportarten berichten. Damit wird auf die Problematik von nicht nur gegengeschlechtlichen Stereotypen verwiesen, was den Diskussionshorizont erweitert.

Auch der dritte Vortragsabschnitt ist in Gänze der Bedeutung der Thematik für die Teilnehmenden gewidmet. Zuerst wird der Trend zu zahlenmäßiger Unterrepräsentanz von Frauen im Sportbildungswesen aufgezeigt, danach folgt die ausführliche Darstellung der in den Lehrplänen und Schulgesetzen der Länder inkohärent formulierten Bestimmungen zur Organisationsform des Sportunterrichts nach Geschlechtern.

Mit Blick auf die Bestimmungen zu koedukativem Sportunterricht in Thüringen sollen im folgenden Praxisteil einleitende Ausführungen zu verschiedenen Lernbereichen im Thüringer Sportlehrplan für Gymnasien daraufhin untersucht werden, ob sich geschlechterspezifische Probleme bzw. Chancen ergeben. Sollte sich andeuten, dass die veranschlagte Zeitplanung nicht eingehalten werden kann, werden für eine *Kurzbetrachtung* von fünf Minuten als zu diskutierende Lernbereiche *Rhythmik und Tanz* sowie *Sportspiele* vorgegeben. Bei *hinreichendem Zeitbudget* werden die Studierenden in drei Gruppen aufgeteilt, die je Handouts zu drei

von neun Lernbereichen (vgl. Tab. 6 bis Tab. 14 in Anhang C) bekommen. Anschließend haben die Gruppen fünf Minuten Zeit, einen dieser Lernbereiche auszuwählen und zu bearbeiten, um dann dem Plenum in Form eines Kurzvortrages von je zwei Minuten darzulegen, wie bedeutsam Geschlechterfragen vor dem Hintergrund der in der ersten Hälfte der Seminareinheit erworbenen Kenntnisse ihrer Ansicht nach sind. Bei sich ergebenden Diskussionen soll nach insgesamt spätestens 15 Minuten zum letzten Vortragsabschnitt übergegangen werden.

In diesem werden verschiedene beispielhafte Ansätze *reflexiver Koedukation* zur Umsetzung in der Praxis vorgestellt. Jene sollen das grundlegende Verhalten der Lehrkraft, die Wahl und methodisch-didaktische Gestaltung verschiedener Sportarten sowie Aspekte von Teamzusammenstellungen beleuchten. Wieder in Anbetracht der Ausrichtung der Lehrpräsentation auf Grundlagenvermittlung wird dabei auf die Generalisierbarkeit der Darstellungen Wert gelegt, um breite Implikationen abzudecken.

Der letzte Praxisabschnitt wird wie der vorherige in einer fünfminütigen Kurz- und einer 15-minütigen ausführlichen Variante vorgehalten. Bei *mangelnder Zeit* sollen die Studierenden eigene, die Seminareinheit beschließende und den jeweils aktuellen subjektiven Standpunkt abbildende Argumentationsketten pro bzw. kontra Koedukation im Sportunterricht formulieren. Dies geschieht, um damit eigene Wertungen und Wichtungen der teils unzusammenhängenden, vor allem aber überwiegend unbelegten vorgestellten Argumentationen vorzunehmen. Sollte sich *kein Zeitdruck* ergeben, wird statt einer Diskussion eine strukturierte Debatte geführt. Hierfür werden zwei Gruppen gebildet, von denen jeweils eine für und gegen Koedukation argumentieren soll. Nach je 90-sekündigen abwechselnden Eröffnungen können die Gruppen in wieder abwechselnden anderthalbminütigen Redebeiträgen auf die Argumente der Gegenseite eingehen bzw. die eigenen Argumentationsketten fortführen und abschließen. Eine weitere vor der Gruppeneinteilung zufällig ausgewählte Einzelperson fällt hiernach eine begründete Entscheidung darüber, welche der Argumentationen ihr schlüssiger und zwingender erscheint und daher – so das fiktive Szenario – bundesweit länderübergreifend zu einheitlichen Bestimmungen im Sportunterricht deutscher Sekundarschulen führen soll.

Die letzten drei Minuten vor der Evaluation der Lehrpräsentation sind für eine kurze appellierende Zusammenfassung der Seminareinheit vorgesehen. Hierin wird auf die theoretischen Hintergründe und praktischen Evidenzen Bezug genommen, die am augenscheinlichsten auf die Notwendigkeit hinweisen, dass geschlechterspezifische Fragen bei der Planung und Durchführung von Sportunterricht in Betracht gezogen werden müssen.

## 3.2 Evaluation der Lehrpräsentation

In diesem Teilkapitel wird die Entwicklung des verwendeten Beobachtungsinstruments zur einmaligen quantitativen und qualitativen Erhebung sowie die darauf aufbauende geplante Auswertung beschrieben. Dazu erfolgt eine umfängliche Darstellung des Fragebogens, der während seiner Entwicklung erfolgten Pretests, der Untersuchungspersonen sowie des Vorgehens zur Erstellung des Gesamtdatensatzes. Abschließend folgt eine Übersicht über die angestrebten statistischen Arbeitsschritte.

### 3.2.1 Der Fragebogen

Um die Konzeption möglichst aussagekräftig evaluieren zu können, ist der zeitliche Abstand zwischen Lehrpräsentation und zugehöriger Erhebung gering zu halten (Hollenberg, 2016, S. 6) sowie zu vermeiden, dass das Antwortverhalten der Teilnehmenden wie bei einem Interview durch den Befragenden beeinflusst wird (ebd., S. 23). Dies wird durch einen Fragebogen direkt im Anschluss an die Lehrpräsentation ermöglicht, mit dem sich zudem durch die quasi obligatorische Teilnahme eine hohe Rücklaufquote erreichen und der zeitliche Aufwand begrenzen lässt (ebd., S. 3). Im Folgenden werden die Gestaltung und die Inhalte des Fragebogens dargestellt (vgl. Abb. 14 bis Abb. 17 in Anhang E), der sich an vergleichbare Erhebungsinstrumente im Rahmen ähnlicher wissenschaftlicher Hausarbeiten anlehnt (Barth, 2015, S. 117–119; Haacke, 2018, S. 115–118; Stöcker, 2015, S. 85–87). Er beinhaltet einleitende Instruktionen, erhebt soziodemografische Merkmale und befragt die Teilnehmenden in geschlossenen sowie offenen Items zur Lehrpräsentation und zum Thema, die folgend im Detail dargestellt werden.

#### 3.2.1.1 Instruktionen

Aus gestalterischen Erwägungen sowie dem Vorgehen der Lehrpräsentation folgend (einleitende Orientierung vor eigentlicher Themenbearbeitung), wird die erste Seite vollständig als Titelblatt verwendet. Neben Titel und kurzen motivierenden Worten finden sich dort die Gliederung, Ausfüllhinweise (Reihenfolge, Markierung, Antwortausfall) sowie der Verweis auf die Anonymität der Befragung (Hollenberg, 2016, S. 9; Kirchhoff, 2010, S. 29; Porst, 2011, S. 45–50). Einem anschließenden Dank für die Teilnahme folgt die Anweisung umzublättern, um mit dem eigentlichen Ausfüllen zu beginnen.

#### 3.2.1.2 Fragen zur Person

In diesem Abschnitt (auf dem Fragebogen *Bereich 1* genannt) werden soziale Merkmale der Teilnehmenden erhoben, um einerseits die Stichprobe deskriptiv beschreiben, andererseits Gruppenunterschiede und -zusammenhänge statistisch auswerten zu können. Dem Vorschlag der Kampagne *Dritte Option* folgend wird mit Blick auf die für das Präsentationsthema wichtige

Geschlechtersensibilität neben *weiblich* und *männlich* die weitere Geschlechterkategorie *inter/divers* aufgeführt (Dritte Option, 2015). Da das Seminar sowohl für Studierende des Regelschul- als auch des Gymnasiallehrerstudiums obligatorisch ist, sollen sich die Teilnehmenden ihrem jeweils angestrebten Studienabschluss zuordnen. Fragen nach dem während der eigenen Schulzeit überwiegend erlebten Maß der Koedukation bzw. Geschlechtertrennung im Sportunterricht in den häufig erstmals getrennten Klassenstufen 7/8 (vgl. Unterabschnitt 2.4.2) und dem jeweiligen Bundesland schließen diesen Fragebogenbereich ab.

### 3.2.1.3 Geschlossene Fragen

Tab. 2. Übersicht über alle ordinalskalierten Items des Bereichs 2

Nr.	Item im Fragebogen	Kurzitem
1	Das Thema wurde klar und verständlich präsentiert.	verständliche Präsentation
2	Die Auswahl der Inhalte war angemessen.	angemessene Inhalte
3	Die Inhalte wurden sinnvoll strukturiert.	sinnvolle Struktur
4	Die Wechsel zwischen Vortrag und Plenumseinbezug halfen beim Verständnis.	hilfreiche Methodenwahl
5	Ich würde ausführlichere theoretische Grundlagen vorziehen.	mehr Theorie gewünscht
6	Ich hätte mir mehr praktische Beispiele gewünscht.	mehr Praxis gewünscht
7	Ich bin mit dem Lernzuwachs in der Seminereinheit zufrieden.	zufrieden mit Lernzuwachs
8	Der behandelte Stoff knüpft an meinen Wissensstand an.	an Wissensstand angeknüpft
9	Die Lehrpräsentation hat mein Interesse am Thema erhöht.	Themeninteresse erhöht
10	In der Sportfachdidaktik wurden geschlechterspezifische Fragen ausreichend behandelt.	Thema in Fachdidaktik behandelt
11	Ich kann mir vorstellen, vertiefende Seminare zum Thema zu besuchen.	Besuch vertiefender Seminare
12	Während des Praxissemesters habe ich überwiegend koedukativ unterrichtet.	Koedukation in Praxissemester
13	In meinem Unterricht waren meine Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt.	gleichberechtigte SuS
14	Die Thematik ist für meine spätere Lehrtätigkeit relevant.	relevant für Lehrtätigkeit
15	Ich stehe der Umsetzung von Koedukation skeptisch gegenüber.	Skepsis gegenüber Koedukation
16	Ich kann mir vorstellen, den Lernbereich „Rhythmik und Tanz“ selbst koedukativ zu unterrichten.	Rhythmik und Tanz koedukativ
17	Ich kann mir vorstellen, Fußball selbst koedukativ zu unterrichten.	Fußball koedukativ

Tab. 2 listet alle ordinalskalierten Items des Bereichs 2 inklusive ihrer Kurzformulierungen auf. Die sieben Items im *Bereich 2a* beschäftigen sich mit Fragen zur *Gestaltung der* dann erlebten *Lehrpräsentation*. Neben der Verständlichkeit der Präsentation (Item Nr. 1) sollen die Studierenden die Auswahl (2) und Strukturierung (3) der Inhalte sowie die vorgenommenen methodischen Wechsel (4) bewerten – letztere dahingehend, ob sie als hilfreiche Methodenwahl erscheinen, also beim Verständnis helfen. Weiterhin soll eingeschätzt werden, ob die Theorie- (5) und Praxisanteile (6) angemessen eingeteilt werden bzw. ob es jeweils mehr oder weniger

geben sollte. Abschließend ist ein Urteil zur Zufriedenheit mit dem in der Einheit erreichten Lernzuwachs abzugeben (7).

*Bereich 2b* beinhaltet elf Items, die sich direkt auf das Thema *Koedukation im Sportunterricht* beziehen. Mit diesen wird ermittelt, ob das Vorwissen der Studierenden bei der Präsentationskonzeption passend eingeschätzt wurde (8) und ob sich deren Interesse am Thema verändert hat (9). Es wird gefragt, ob die Module der Sportfachdidaktik im bisherigen Studium ihrer Einschätzung nach geschlechterspezifischen Fragen ausreichend beleuchtet haben (10) und ob die Studierenden ein auf die Lehrpräsentation aufbauendes vertiefendes Seminar besuchen würden (11). Zwei weitere Items beziehen sich auf das Praxissemester der Studierenden und erfragen die Ausmaße der Koedukation (12) und der empfundenen Gleichberechtigung von SuS (13) im selbst gehaltenen Sportunterricht. Die vier folgenden Fragen sind prospektiv ausgerichtet. So soll neben der Relevanz des Themas für das spätere Lehren (14) auch die Skepsis gegenüber der eigenen Umsetzung von Koedukation (15) eingeschätzt werden – folgend zudem konkretisiert an den beiden ausgeprägt geschlechtertypisch wahrgenommenen Lernbereichen (vgl. Unterabschnitt 2.3.6) *Rhythmik und Tanz* (16) und *Fußball* (17). Das letzte Item fragt dichotom danach, ob die Bestimmungen zu Koedukation im Sportunterricht in den Thüringer Sportlehrplänen bereits vor der Lehrpräsentation bekannt waren.

Bis auf das letzte sind alle Items des Bereichs 2 fünfstufig in Einfachnennung zu beantworten (Porst, 2009, S. 49). Trotz der Gefahr der *Tendenz zur Mitte*<sup>5</sup> und des *Ambivalenz-Indifferenz-Problems*<sup>6</sup> wird eine ungerade Anzahl an Antwortmöglichkeiten gewählt, um auch bewusst gezielt der mittleren Position zuordenbare Entscheidungen zu ermöglichen. Weiterhin werden nicht alle Skalenpunkte beschriftet, sondern nur die Skalenpole mit *stimme nicht zu* und *stimme voll zu* (Hollenberg, 2016, S. 15). Die Skalenpunkte können damit relativ beliebig interpretiert werden. Zudem orientiert sich die Gestaltung an den in der FSU weit verbreiteten Evaluationsbögen des *Universitätsprojekts Lehrevaluation*, mit deren Itemform die Studierenden vertraut sind (Porst, 2011, S. 80; Vetterlein, 2016). Von dieser Orientierung leitet sich auch die Festlegung auf nur fünf statt bspw. ebenfalls sinnvoller sieben oder neun Skalenpunkte ab. Während bei den Fragebögen des Universitätsprojekts Lehrevaluation diese Begrenzung der üblichsten Form der *Likert-Skala* geschuldet ist, kann im vorliegenden Fall dennoch nicht von einer Intervallskalierung ausgegangen werden, da dafür mehrere Items einer interessierenden Merkmalsausprägung zugeordnet werden müssten, wie es bei eben diesen Likert-Skalen geschieht. Somit sind (mit Ausnahme des letzten) alle Items des Bereichs 2 *ordinalskaliert* (Hoch-

---

<sup>5</sup> vor allem bei längeren Fragebögen Ausweichen auf die Mittelkategorie

<sup>6</sup> Beim Interpretieren der neutralen Kategorie unklar: Gab es keine klare Tendenz (Ambivalenz des Urteils bzw. Sowohl-als-auch-Urteile) oder hatte die beantwortende Person keine klare Meinung (Indifferenz)?



schule Luzern, 2006; Porst, 2011, S. 85). Der üblichen Leserichtung folgend wird als *Skalenrichtung* von links nach rechts aufsteigend gewählt (ebd., S. 88). Die fehlende Möglichkeit der Ablehnung der Items bedeutet zudem das Vorliegen einer *eindimensionalen* Skala (Hollenberg, 2016, S. 16–18; Porst, 2011, S. 90–91). Sollte die beantwortende Person eine Frage nicht beantworten können oder wollen, soll diese – wie in den Instruktionen beschrieben – übersprungen werden (ebd., S. 53).

#### 3.2.1.4 Offene Antworten

Im *Bereich 3* können die Studierenden in offener Form ihre Eindrücke der Lehrpräsentation notieren. Orientierend wird vorgegeben, dass sich diese stichpunktartig auf entweder positive oder kritisch-konstruktive Aspekte beziehen sollen bzw. auf die Darstellung gewünschter Inhalte potenzieller vertiefender Veranstaltungen zum Thema Koedukation im Sportunterricht – gerade in Anlehnung an Item 11 zum Besuch vertiefender Seminare. Diese Antwortform hat den Vorteil, dass die Studierenden Inhalte und Wortwahl ihrer Einschätzungen frei wählen können. Damit können einerseits bei der Fragebogenkonstruktion nicht bedachte Aspekte benannt, andererseits Informationen über Inhaltsbereiche erlangt werden, für die noch kein Erwartungshorizont vorliegt (Hollenberg, 2016, S. 12), was wegen der Ausrichtung der Lehrpräsentation als Grundlagenseminareinheit durchaus zu erwarten ist. Von mangelhafter Verbalisierungsfähigkeit oder Schwierigkeiten im Umgang mit offener Schrift wird bei den Befragten nicht ausgegangen, weswegen sich diesbezüglich keine Nachteile durch die Fragenform ergeben sollten (Porst, 2011, S. 54).

#### 3.2.2 Pretests

Vor der eigentlichen Erhebung erfolgten in unterschiedlichen Entwicklungsstadien des Fragebogens verschiedene Pretests (ebd., S. 186). *Der Erste* wurde mit zwei Sportlehramtsstudenten durchgeführt, die das Seminar bereits im vergangenen Semester belegt hatten. Trotz einer zu dieser Zeit noch weitaus höheren Zahl an geschlossenen Fragen zeigte sich, dass die grundsätzliche Gestaltung und Aufteilung verständlich und das Ausfüllen in einem Zeitraum von unter fünf Minuten prinzipiell möglich war. Da es sich jedoch um einen simulierten Test ohne tatsächliche vorherige Präsentation handelte, war von längerer eigentlicher Bearbeitungszeit auszugehen – zumal in diesem wie auch in den beiden folgenden Pretests der Bereich 3 von keinem Probanden mit realistischem Aufwand bearbeitet wurde. *Der zweite Pretest* mit einer Sportlehramtsstudentin, die ebenfalls einen Fragebogen entwickelte, führte zur Straffung des Erhebungsinstruments. Die zuvor bewusst zufällige Sortierung der Items wurde zugunsten der endgültig thematisch aufbauenden aufgegeben. Bis dahin absichtliche Polumkehrungen wurden wegen auftretender Irritationen vereinheitlicht auf von links nach rechts aufsteigend umgepolt (vgl. 3.2.1.3). Zudem wurde die vorherige Item-Vielzahl mit teils mehreren Items zum selben Merkmal auf ein knappes Drittel reduziert. Ein anschließender *dritter Pretest*

mit zwei weiteren Sportlehramtsstudenten, die das Seminar ebenfalls bereits belegt hatten, zeigte ein zügigeres Bearbeiten des Fragebogens, das in beiden Fällen von einem Anerkennen eines roten Fadens begleitet wurde. Ein *vierter Pretest* mit einer fachfremden Nichtlehramtsstudentin nach einer Probepräsentation führte letztlich zu diversen gestalterischen und Formulierungen betreffenden Änderungen. Vor allem wurde die Titelseite mit den Instruktionen bedeutend gekürzt, sodass auch bei langsam-konzentriertem Lesen nach etwa einer Minute mit dem eigentlichen Ausfüllen begonnen werden kann. Schließlich kann so für die Befragung im Anschluss an die Lehrpräsentation ein Zeitrahmen von acht Minuten inklusive je einer Minute für Austeilen, Einsammeln und zeitliche Reserve gesetzt werden.

### 3.2.3 *Untersuchungspersonen*

In den Seminargruppen wurden der Online-Studienverwaltung der FSU Jena *Friedolin* zufolge 21 bzw. 23 Teilnehmende zugelassen. Unter ihnen sind sowohl Studierende des Regelschul- als auch des Gymnasiallehramts. Mit Blick auf die Geschlechterverhältnisse unter Sportlehramtsstudent\*innen an der FSU Jena im Wintersemester 2017/2018 (vgl. Kapitel 2) ist im Seminar mit einem höheren Männer- als Frauenanteil zu rechnen. Da keine Verpflichtung zur Teilnahme besteht, ist eine Vollerhebung möglich, aber nicht zu erwarten. Die Evaluation ist jeweils zum Ende der Seminareinheiten unter Anwesenheit des Referenten und der Dozentin geplant.

### 3.2.4 *Vom Fragebogen zum Datensatz*

Die Dateneingabe erfolgt in einem ersten Schritt in *Microsoft Excel 2016*. Nach einer Kodierung der einzelnen Fragebögen (nach Seminargruppe und innerhalb dieser je mit fortlaufender Zahl) wird für jeden Teilnehmenden in einer eigenen Zeile spaltenweise voranschreitend für jedes Item der Bereiche 1 und 2 ein kodierter Antwortwert eingetragen (Hollenberg, 2016, S. 29; Kirchhoff, 2010, S. 37). Für nominalskalierte Items wird der auf dem Fragebogen zuerst auswählbare Antwortpunkt mit 1 kodiert, der zweite mit 2 etc. Beim Item Geschlecht bedeutet so z.B. 1 = *weiblich*, 2 = *männlich* und 3 = *inter/divers*. Beim Item Bundesland hingegen wird die frei notierte Antwort der Studierenden in das zugehörige Länderkürzel übertragen, dementsprechend bspw. *th* für Thüringen oder *by* für Bayern. Ordinalskalierte Items, also die Mehrzahl derer in Bereich 2, werden aufsteigend mit 1 bis 5 kodiert, wobei 1 dem Polende *stimme nicht zu* und 5 dem Polende *stimme voll zu* entspricht. Obwohl die Items eindimensional formuliert sind, werden später alle Werte um 3 subtrahiert, um bei der Ergebnisdarstellung den kontraintuitiven geringstmöglichen Wert von 1 zu vermeiden, womit -2 dann *stimme nicht zu*, 0 dem mittleren Skalenpunkt und 2 *stimme voll zu* entspricht. Das intervallskalierte ganzzahlige Alter wird einfach übertragen. Fehlende Werte in den Bereichen 1 und 2 werden in der

Datenmaske mit 99 kodiert (Hollenberg, 2016, S. 29; Kirchhoff, 2010, S. 39). Die offenen Antworten von Bereich 3 werden je Schwerpunkt (positiv, kritisch-konstruktiv, Vertiefungsinhalte) händisch in weitere Tabellenblätter übertragen. Nur den jeweiligen Seminargruppen, nicht aber den einzelnen Teilnehmenden zugeordnet erhalten sie zudem fortlaufende Bezeichnungen (vgl. Tab. 48 bis Tab. 50 in Anhang K).

Die Datenmaske mit den Werten der Bereiche 1 und 2 wird anschließend in die *Datenansicht* eines neuen Datensatzes in *IBM SPSS Statistics 23* übertragen. Die einzelnen Spalten bzw. die zugehörigen Variablen werden danach im zweiten Tabellenblatt *Variablenansicht* genau definiert (ebd., S. 42–43). Dabei wird bspw. der Variablentyp (*numerisch* für Ziffern und Zahlen, *Zeichenfolge* für Bundesländer), die Entsprechung der eingetragenen Werte (Notation der Kodierung der Antwortpunkte), der Wert für fehlende Antworten (für teilweisen Ausschluss bei einzelnen Auswertungen) und das Messniveau der einzelnen Variablen angepasst. Durch eine Fehlerbereinigung, bei der in der Datenansicht die einzelnen Datensätze nochmals mit den kodierten Fragebögen abgeglichen werden, wird die Dateneingabe abgeschlossen.

### 3.2.5 Geplante statistische Verfahren

Es folgen die Darstellung vorbereitender, über reine Dateneingabe hinausgehender Abläufe, die Erläuterung der geplanten Verfahren der deskriptiven bzw. der Dependenzanalysen sowie die Auflistung der konkreten beabsichtigten Tests. Zudem wird der weitere Umgang mit den offenen Antworten geschildert.

#### 3.2.5.1 Vorbereitende Schritte

Zur späteren Durchführung von Gruppenvergleichstests werden die Teilnehmenden nach *Bundesländern* gruppiert: Einerseits nach solchen, in denen in Klassenstufe 7/8 im Sportunterricht Koedukation bzw. Geschlechtertrennung empfohlen wird (vgl. Unterabschnitt 2.4.2), andererseits nach *Thüringen* bzw. *allen anderen*. Diese Klassierungen werden dann in der Datenansicht in neu zu erstellenden Variablen numerisch vermerkt. Neben diesen werden folgende dichotom unabhängige Gruppen für Dependenzanalysen zur Verfügung stehen: *Seminargruppen* (11:00-Uhr-Gruppe, 12:30-Uhr-Gruppe), *Studienabschluss* (Regelschule, Gymnasium) sowie *Wissen um Koedukation in Thüringen* (ja, nein). Der Umgang mit den *trichotomen* Items *Geschlecht* (weiblich, männlich, inter/divers) sowie *erlebter Unterricht* (koedukativ, teils-teils, monoedukativ) wird nach Ermittlung der sich ergebenden Häufigkeiten entschieden, wobei die Geschlechterkategorie dichotom (also keine Nennung von inter/divers, vgl. Unterabschnitt 2.1.2) erwartbar ist.

### 3.2.5.2 Deskriptive Analysen

In der *deskriptiven Analyse* werden für das intervallskalierte Alter je nach Verteilung die zulässigen Maße der zentralen Tendenz und Variabilität bestimmt (Mittelwert und Standardabweichung bzw. Median und Interquartilsabstand). Die nominalskalierten soziodemografischen Daten aus Bereich 1 werden in der Stichprobenbeschreibung deskriptiv mit Häufigkeitsverteilungen dargestellt – ergänzt um das Item zur Bekanntheit von Koedukation aus Bereich 2b. Zur Darstellung der Ergebnisse der ordinalskalierten Items von Bereich 2 werden neben Häufigkeiten der Median als Lagemaß sowie der Interquartilsabstand als Streumaß aus der Differenz des unteren und oberen Quartils berechnet.

Eine auf diesen Ergebnissen aufbauende visuelle Datenanalyse kann u.a. Grundlage zur Betrachtung von Ausreißern sein, um bspw. auffällige Aussagen auf in diesem Zusammenhang stehende offene Antworten des jeweilig Teilnehmenden hin zu untersuchen. Vor allem aber dienen diese der *Beantwortung der* primären sowie der sekundären *Forschungsfrage* (vgl. Kapitel 1). Für die *primäre Forschungsfrage* werden hauptsächlich die Items 1 bis 4 sowie 11 und 14 herangezogen. Die ersten vier befassen sich unmittelbar mit der Präsentationsqualität (Präsentationsverständlichkeit, Inhaltsangemessenheit, sinnvolle Struktur, hilfreiche Methodenauswahl). Das elfte Item zum Besuch vertiefender Seminare kann Hinweis darauf sein, wie sehr die Konzeption der Lehrpräsentation als reine Einführung in die Thematik gelingt. Und Item 14 zur Relevanz für die Lehrtätigkeit gibt Auskunft darüber, ob die Thematik im fachdidaktischen Teil der Ausbildung richtig verortet ist. Weiterhin in diese Betrachtung mit aufgenommen werden die Items 5 bis 9, dabei müssen jedoch einige Nebeneinflüsse betrachtet werden. Der Wunsch nach mehr oder weniger Theorie bzw. Praxis in der Lehrpräsentation (Items 5 und 6) kann sowohl als Kritik an der inhaltlich-methodischen Gestaltung als auch als allgemeiner Ausdruck der Präferenz eher theoretisch oder praktisch ausgelegter Seminare verstanden werden, ohne die generelle Eignung der Konzeption infrage zu stellen. Die Beantwortung der Items 7 bis 9 wiederum ist von der unterschiedlichen themenspezifischen Vorbildung der Studierenden abhängig und spiegelt die individuellen Vorwissensstände und Aspirationen der Teilnehmenden wider. Zufriedenheit mit dem Lernzuwachs, ein passgenaues Anknüpfen an den Wissensstand und die Erhöhung des Interesses am Thema können jeweils kausal in Zusammenhang stehen, aber auch völlig unabhängig voneinander bejaht oder verneint werden. Die *sekundäre Forschungsfrage* kann mithilfe der Items 15, 16 und 17 beantwortet werden. Alle drei verlangen nach einer Selbsteinschätzung hinsichtlich des kompetenten Umgangs mit koedukativen Chancen und Problemen.

### 3.2.5.3 Dependenzanalysen

Zudem werden verschiedene Verfahren der *Dependenzanalyse* angewandt, wobei als *Signifikanzniveau* bei allen Tests in dieser Erhebung  $\alpha = 0,05$  gewählt wird (Übersicht vgl. Tab. 17

in Anhang G). Um zu überprüfen, ob die kategorialen bzw. nominalen Variablen in den jeweiligen Gruppen voneinander abhängig sind, werden CQTs (*Chi-Quadrat-Test*) für *Unabhängigkeit* durchgeführt. Bei diesen wird ermittelt, ob die tatsächlichen Häufigkeiten in Kreuztabellen signifikant von den erwarteten Anzahlen abweichen. Sollte mindestens eine der erwarteten Häufigkeiten unter fünf liegen, wird auf den *exakten Test nach Fisher* ausgewichen. Für die Untersuchung der unabhängigen Gruppen nach Unterschieden bei den zentralen Tendenzen der ordinalskalierten Items des Bereichs 2 werden MWUTs (*Mann-Whitney-U-Test*) durchgeführt. Diese Items werden zudem untereinander *Rangkorrelations*-Analysen nach *Spearman* unterzogen, um lineare ungerichtete Zusammenhänge zu ermitteln. Sollte sich für das intervallskalierte Alter eine Normalverteilung ergeben, können *t-Tests für unabhängige Stichproben* bezüglich der dichotomen Gruppen durchgeführt werden – in jedem Fall aber könnte es bei den Rangkorrelationen berücksichtigt werden. Ergeben sich bei den Tests mit ordinalskalierten Variablen signifikante Unterschiede bzw. Zusammenhänge, werden für diese zudem die Effektstärken berechnet.

Bei den CQTs soll zum einen geprüft werden, ob das *Wissen um Bestimmungen zu Koedukation in Thüringen* davon abhängt, ob die Studierenden in der fraglichen Klassenstufe in Thüringen zur Schule gingen (CQT1). Zum anderen soll ermittelt werden, ob sich das Ausmaß des *erlebten koedukativen Unterrichts* nach Bundesländern unterscheidet (CQT2). Bei beiden Tests wird also auf die in der Vorbereitung nach Ländern gruppierten Variablen zurückgegriffen.

Unter den MWUTs erscheinen Prüfungen nach vier der unabhängigen Gruppen aus folgenden Gründen interessant. So könnten sich Unterschiede in den tatsächlichen Abläufen nach *Seminargruppen* (MWUT1) in verschiedenen Bewertungen der Lehrpräsentation widerspiegeln – vorrangig würde ein Zurückgreifen auf Kurzvarianten der Aktionsformen wohl andere Urteile bezüglich der *hilfreichen Methodenwahl* sowie der *Theorie-* und *Praxisanteile* ergeben (Items 4, 5 und 6). Mit Blick auf nach *Geschlecht* (MWUT2) verschieden empfundenem Sportunterricht erscheint plausibel, dass Studentinnen und Studenten *Koedukation gegenüber* unterschiedlich *skeptisch* sind und sich dies auch auf das *koedukative* Lehren von *Rhythmik und Tanz* sowie *Fußball* auswirkt (Items 15, 16 und 17). Weiterhin soll getestet werden, ob unterschiedliche *Studienabschlüsse anstrebende* (MWUT3) Studierende das Thema als verschieden *relevant für die Lehrtätigkeit* einschätzen bzw. mehr oder weniger *Skepsis gegenüber Koedukation* aufweisen (Items 14 und 15). Außerdem könnten Studierende aus Bundesländern, in denen in Klassenstufe 7/8 eher *koedukativ* (MWUT4) unterrichtet wird, sich mehr für den *Besuch vertiefender Seminare* interessieren, die Thematik als *für ihre Lehrtätigkeit relevant* einschätzen und *Koedukation gegenüber* weniger *skeptisch* sein (Items 11, 14 und 15) – sei es aus Gewohnheit oder aus Rückkehrabsicht.

Auch für die SRK (*Spearman-Rangkorrelation*) ergibt sich eine Vielzahl interessanter Fragestellungen. Das Ausmaß der als Schüler\*innen *erlebten Koedukation* als ordinalskaliert betrachtend könnten sich Korrelationen mit gewünschten *Theorie-* und *Praxisanteilen* (Items 5 und 6) zeigen, da sich aus fehlender Erfahrung bei Interesse ein höherer Vermittlungsbedarf ergeben könnte (SRK1). Plausibel erscheinen Korrelationen der ersten vier Items aus *Bereich 2a untereinander* (Items 1 bis 4), da letztlich alle Fragen in gewissem Maß das Merkmal der Präsentationsqualität betrachten (SRK2). Von den Einschätzungen zur Lehrpräsentation könnte auch die Bereitschaft gegenüber einem *Seminarbesuch* zur *Vertiefung* abhängen (Item 11 mit Items 1 bis 7; SRK3). Offenheit gegenüber einem solchen Aufbauseminar würde sich vermutlich auch in *erhöhtem Interesse* bezüglich des *Themas* sowie höherer beigemessener *Relevanz für die Lehrtätigkeit* spiegeln (Items 11, 9 und 14; SRK4). Je höher wiederum diese, desto plausibler wäre ein ausgeprägteres Urteil gegenüber der *Behandlung des Themas in der Fachdidaktik* (Items 14 und 10; SRK5). Möglicherweise trägt die Lehrpräsentation auch dazu bei, dass die Studierenden ihre Einschätzung bezüglich der *Gleichberechtigung* der SuS in ihrem Unterricht *im Praxissemester* davon abhängig machen, wie sehr sie selbst *koedukativ* unterrichteten (Items 12 und 13; SRK6). Zuletzt soll betrachtet werden, wie stark Zusammenhänge zwischen *Skepsis gegenüber Koedukation* allgemein bzw. *Rhythmik und Tanz* sowie *Fußball koedukativ* ausgeprägt ist (Items 15, 16 und 17; SRK7).

#### 3.2.5.4 Offene Antworten

Am Ende werden die offenen Antworten innerhalb der drei Schwerpunkte (positiv, kritisch-konstruktiv, Vertiefungsinhalte) mithilfe der Antwortcodes kategorisiert (vgl. Tab. 48 bis Tab. 50). Die Ermittlung der Häufigkeiten in diesen Kategorien geschieht sowohl über beide Seminargruppen hinweg aufsummiert als auch – außer bei den Vertiefungsinhalten – nach den Gruppen getrennt (ebd., S. 45).

## **4 Ergebnisse**

Die Umsetzung der Konzeption der Lehrpräsentation wird im ersten Teil dieses Kapitels erläutert. Die Darstellung und Auswertung der Ergebnisse der Fragebogenevaluation entsprechend der im Methodikteil skizzierten statistischen Verfahren folgt im zweiten Teilkapitel.

## 4.1 Durchführung und Ablauf der Lehrpräsentation

In diesem Teilkapitel werden bei den konkreten Durchführungen in den Seminareinheiten aufgetretene Abweichungen von der ursprünglichen Stundenverlaufsplanung beschrieben. Auch auf Planungslücken und andere Gründe rückführbare Probleme wird eingegangen. Weiterhin werden jeweils die inhaltlichen Äußerungen in den beiden größeren Aktionsformen dargestellt.

### 4.1.1 Durchführung und Ablauf der Lehrpräsentation in Seminargruppe 1

Eigentlich für genau 11 Uhr am 19. Juni 2018 angesetzt verzögerte sich der Beginn der ersten Seminareinheit. Einerseits endete die Vorveranstaltung zur vollen Stunde, weswegen das Einrichten der Präsentationstechnik, das Umstellen der Sitzordnung zum geplanten U, die Verteilung der Materialien und das Vorbereiten der Großtafel für die erste Aktionsform erst hiernach geschehen konnte. Andererseits trafen auch einige der Studierenden erst nach und nach ein, sodass die Lehrpräsentation um 11:08 Uhr begann. Obwohl von maximal erwarteten 21 Teilnehmenden tatsächlich nur 16 erschienen, war der Platz durch die hergestellte Sitzordnung knapp, sodass es beim praktischen Einstieg (vgl. Abb. 30 in Anhang M) sogar zu eng wurde. Die akustischen Verhältnisse im Seminarraum waren gerade während des Anfangs problematisch. Statt die separat vorhandenen Boxen anzuschließen, verwendete der Referent den sehr leisen im Beamer integrierten Lautsprecher. Da die Fenster wegen der Wärme und der stickigen Luft die meiste Zeit geöffnet blieben und somit der Lärm der nahen Hauptverkehrsstraße deutlich zu hören war, war die wichtige Sprache im einleitenden Video kaum zu hören. Außerdem war die Kontrastdarstellung an der Projektionsfläche im oberen Helligkeitsbereich nicht wie geplant, sodass hellere Auszeichnungselemente nicht wahrnehmbar waren (vgl. bspw. Abb. 24 in Anhang L).

Zwei Studierende verließen nach Ende des dritten Vortragsteils die Präsentation, also zu Beginn der *Gruppenarbeit zu den Lernbereichen*. Diese lief in einer der drei eingeteilten Gruppen etwas unstrukturiert an, da sich diese erst nach Hinweisen des Referenten auf eine Sitzordnung einigte, in der die Mitglieder tatsächlich miteinander über das Vorgehen beraten konnten. Die erste Gruppe wählte den *Lernbereich Zweikampf*, den sie als überwiegend geeignet für koedukative Organisation einschätzten. Geschlechterstereotype könnten aufgelöst werden, da Nähe zum anderen Geschlecht bestünde und sich im praktischen Aufeinandertreffen Ängste abschwächen. Weiterhin wurde das nötige Erlernen der Kraftdosierung als positiv hervorgehoben, gleichzeitig aber das damit verbundene Zurücknehmen auch als problematisch. Die zweite Gruppe wählte den *Lernbereich Rückschlagspiele* und hieraus im speziellen *Volleyball*. Auch dieser Disziplin wurde beschieden, sinnvoll gemischtgeschlechtlich unterrichtbar zu sein, da wenig physischer Kontakt zwischen den Geschlechtern auftrete. Jedoch müsste sich auch hier zurückgenommen werden und vor allem hätten viele Mädchen zu wenig Kraft für Angaben. Die Nachfrage des Referenten, ob Probleme bei Angaben nicht eher auf unzureichende



Technik als auf konditionelle Mängel hinwiesen, verneinte der Gruppenvortragende. Gruppe drei wählte den *Lernbereich Gerätturnen*, in dem vor allem das geschlechterübergreifende und vielleicht zu intime gegenseitige Helfen und Sichern als problematisch beschrieben wurde. Andererseits böte Gerätturnen aber auch wieder die Chance, das jeweils andere Geschlecht besser verstehen lernen zu können.

In der abschließenden Aktionsform *Debatte* eröffnete die Pro-Koedukations-Gruppe mit dem Unterstreichen der Notwendigkeit von Koedukation für Gleichberechtigung sowie der Bereitstellung breiter Handlungsoptionen für alle SuS, damit diese ihre Interessen selbst erkennen können. Die Kontra-Gruppe eröffnete ihre Ablehnung ihrerseits mit Verweisen auf geringere Anstrengung, Unterschiede in der Physiologie und – bei Jungen – Verweichlichung wegen nicht passgenauer bzw. unangemessener Inhaltswahl sowie schlechtere Selbstkonzepte und ausgeprägtere Hemmungen bei Mädchen. Die Pro-Gruppe ging daraufhin detailliert auf diese Einwände ein. Sie unterstrich dabei die Irrelevanz eines Leistungsanspruchs wie im Leistungssport und widersprach dem Bild der Verweichlichung. Vielmehr sei die Sensibilisierung von Jungen für weniger unfaire Härte und mehr Empathie eine der besonderen Chancen der Koedukation. Die Kontra-Gruppe schloss mit Hinweisen auf die problematische Reduktion der Körperlichkeit in einem gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht, der mehr auf Reflexion und Austausch statt auf Leistung setze. Der neutrale Student entschied sich hiernach für die Argumentation der Pro-Gruppe, die in sich schlüssiger gewesen sei. Zudem wären die vorgetragenen Kontra-Argumente nur vor dem Hintergrund einer nicht mehr aktuellen pädagogischen Grundlegung des Sportartenkonzepts stichhaltig.

Die anschließende Zusammenfassung durch den Referenten beendete den Präsentationsteil mit einer Minute Verzögerung nach 83 Minuten. Da die Veranstaltungszeit 12:31 Uhr jedoch bereits überschritten war, verließ einer der Teilnehmenden den Raum, ohne sich an der noch anschließenden Evaluation zu beteiligen. Auch zwei andere Studierende kommentierten die verspätete Ausgabe der Fragebögen mit Hinweisen darauf, dass sie eigentlich los müssten, nahmen aber dennoch an der Auswertung teil. Noch während diese lief entschied sich der Referent für die Kurzvariante der Aktionsform zur Lernbereichsbearbeitung bei der zweiten Seminargruppe, nachdem ihn die Dozentin daran erinnerte, die Evaluation bei dieser tatsächlich Punkt 14 Uhr beenden zu müssen. Die Auswertung in der ersten Seminargruppe war 12:38 Uhr abgeschlossen und ging fließend in die Vorbereitung der zweiten Seminareinheit über.

#### *4.1.2 Durchführung und Ablauf der Lehrpräsentation in Seminargruppe 2*

Obwohl es bei der ersten Durchführung zu Akustikproblemen gekommen war, wurde das Audiosetup nicht geändert, da keine Zeit für einen Umbau mitsamt sonst nötigen Soundchecks blieb. Von maximal erwarteten 23 Studierenden erschienen 20, deren Unterbringung ein Reorganisieren der Sitzordnung nötig machte, sodass die Einheit der zweiten Seminargruppe –

ursprünglich angesetzt für 12:30 Uhr – tatsächlich erst 12:43 Uhr begann. Der praktische Einstieg (Ergebnis vgl. Abb. 31 in Anhang M) verlief in Anbetracht der höheren Teilnehmendenzahl noch gedrängter als in der ersten Gruppe, wodurch es länger als geplant dauerte, bis sich die nötige Ruhe für den Anfang des ersten Vortragsteils einstellte. Trotz größerer Anzahl an Studierenden und sogar noch schlechterer Luftverhältnisse als in der ersten Seminareinheit und deswegen weiterhin offener Fenster war der Ton des einleitenden Videos ausreichend zu verstehen, da die Student\*innen äußerst ruhig blieben – wie auch im weiteren Verlauf.

Das schlug sich auch in der Kurzvariante der Aktionsform zu den *Lernbereichen* nieder, bei der der Referent aufgrund anhaltender Zurückhaltung des Plenums länger erst selbst redete, bis sich eine kurze Diskussion ergab. In dieser waren alle geäußerten Positionen bezüglich *Rhythmik und Tanz* pro Koedukation zu verorten. Für den *Lernbereich Sportspiele* blieb hingegen keine Zeit mehr. Ein Teilnehmender verließ hiernach das Seminar vorzeitig.

Die Pro-Gruppe eröffnete die sich nach dem folgenden Vortragsteil anschließende *Debatte* mit Verweis auf die grundgesetzlich verankerte Gleichberechtigung. Durch Koedukation seien Rollenverhältnisse eher zu überwinden und das auch im Alltag gemischtgeschlechtliche Zusammenleben profitiere von ihr. Die Kontra-Gruppe brachte gegen Koedukation unter anderem in Geschlechtertrennung wohl eher adressierbare Ausrichtung an nötiger Wettkampforientierung vor – gerade in Anbetracht als zunehmend zurückgehend empfundener Leistungen. Weiterhin benannte sie die in Koedukation schlechtere Leistung von Mädchen sowie die Ablenkung durch das andere Geschlecht, aber auch die Möglichkeit, durch in den Ländern unterschiedliche bestehende Organisationsformen quasi Laboratorien für verschiedene Ansätze nutzen zu können. Die folgende Entgegnung der Pro-Gruppe bezog sich wie in der ersten Seminargruppe wieder vorrangig auf das Entkräften der Kontra-Argumente. Nicht Leistung, sondern gemeinsames Lernen und Persönlichkeitsbildung stünden im Sportunterricht im Vordergrund und während Geschlechtertrennung im am Leistungssport orientierten Vereinssport vielleicht seine Berechtigung habe, sei Koedukation in der Schule vorzuziehen. Die Kontra-Gruppe listete daraufhin pro Monoedukation auf, dass in geschlechtsheterogenen Gruppen ein Miteinander schwierig und das Leistungsgefälle zu hoch seien. Jedoch schloss die Kontra-Gruppe damit, dass die Pro-Gruppe eigentlich Recht habe und verzichtete unter zustimmendem Lachen sowohl der eigenen als auch der anderen Gruppe auf die letzten verbliebenen Sekunden. Der neutrale Student entschied sich wieder für die Pro-Argumentation und fügte eigene Ausführungen pro Koedukation im Sportunterricht als notwendigen Gegenentwurf zum Leistungsgefüge in der Gesellschaft an.

Trotz anfänglichen Zeitrückstands in der Lehrpräsentation endete die Zusammenfassung durch den Referenten nach 69 Minuten um 13:51 Uhr, weswegen die abschließende Evaluation durch die Fragebögen von allen noch Anwesenden durchgeführt und die zweite Seminareinheit pünktlich beendet werden konnte.

## 4.2 Ergebnisse der Fragebogenevaluation

Bei fehlenden Daten wird darauf verzichtet, Antworten systematisch zu ersetzen und einzelne Lücken führen auch nicht zu einem Komplettausschluss. Stattdessen werden alle im Gesamtdatensatz vorhandenen Antworten in die Auswertung einbezogen, was jeweils unterschiedliche Teilnehmerzahlen bei den verschiedenen Items ergibt (Hollenberg, 2016, S. 29).

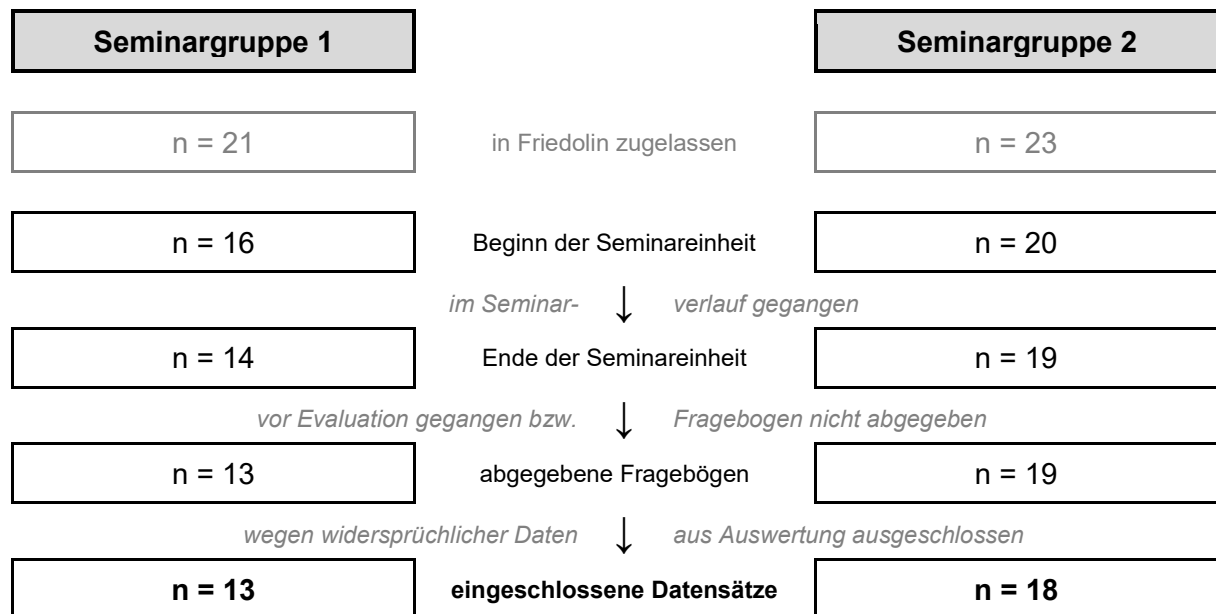


Abb. 2. Flussdiagramm Stichprobengrößen

Wie in der Beschreibung der Durchführung der Seminareinheiten dargestellt (vgl. Teilkapitel 4.1), ergab sich aus verschiedenen Gründen eine Reduzierung der Stichprobengröße unter die Teilnehmendenzahlen zu Beginn, die ihrerseits nur einem Teil aller zugelassenen Studierenden entsprachen. Es liegt also keine Vollerhebung vor. Außerdem fiel beim Übertragen in den Gesamtdatensatz ein Fragebogen mit unplausiblen Angaben auf. Neben dem Umstand, dass die Antworten bei vielen Items Ausreißer darstellen (bspw. die einzigen Ankreuzungen von -2 bei den Items 1 bis 4), finden sich mehrere Widersprüche. Trotz voll ausgeprägter Skepsis gegenüber der Umsetzung von Koedukation wird koedukativ unterrichteter Fußball als vorstellbar bezeichnet. Außerdem drücken die geschlossenen Antworten kein erhöhtes Interesse und keine empfundene Relevanz für die Lehre aus, die offenen beinhalten hingegen „Praxisrelevanz“ und „gewecktes Interesse“ – wobei auch das nicht sicher ist, da die Form der Stichpunkte auch Kritik ausdrücken könnte (vgl. 3.2.1.4). Da nicht klar ist, ob eine Umpolung der geschlossenen Antworten nötig wäre, wird der Datensatz aus der weiteren Auswertung komplett ausgeschlossen (ebd.).

#### 4.2.1 Deskriptive Analysen

Tab. 3. Stichprobenbeschreibung

<b>Alter</b> (in Jahren)	<b><i>n</i></b>	<b><i>Md</i></b>	<b><i>IQA</i></b>	<b><i>Min</i></b>	<b><i>Q1</i></b>	<b><i>Q3</i></b>	<b><i>Max</i></b>
Gesamt	31	24,0	3,0	22	23,0	26,0	29
<b>Geschlecht</b>							<b><i>n</i></b> <b><i>%</i></b>
weiblich							10      32,3
männlich							21      67,7
<b>angestrebter Studienabschluss</b>							<b><i>n</i></b> <b><i>%</i></b>
Lehramt Gymnasium							30      96,8
Lehramt Regelschule							1      3,2
<b>als Schüler*in in Klassenstufe 7/8 erlebter Sportunterricht</b>							<b><i>n</i></b> <b><i>%</i></b>
koedukativ							10      32,3
teils-teils							8      25,8
monoedukativ							13      41,9
<b>... diese Klassenstufen besucht in (Bundes-)Land</b>							
	<b><i>n</i></b>	<b><i>%</i></b>			<b><i>n</i></b>	<b><i>%</i></b>	
Bayern	1	3,2	Sachsen		9	29,0	
Berlin	1	3,2	Sachsen-Anhalt		3	9,7	
Brandenburg	3	9,7	Schleswig-Holstein		1	3,2	
Niedersachsen	1	3,2	Thüringen		9	29,0	
Nordrhein-Westfalen	1	3,2	keine Angabe		2	6,5	
<b>bekannt: in Thüringen nur bis Klasse 6 koedukativer Sport</b>							<b><i>n</i></b> <b><i>%</i></b>
ja							17      54,8
nein							14      45,2

Tab. 3 zeigt die deskriptive Beschreibung der Stichprobe. Ein Shapiro-Wilk-Test auf Normalverteilung ergibt mit  $p = 0,036$ , dass das Alter der Teilnehmenden in der Stichprobe nicht normalverteilt ist, weswegen als Zentral- und Streuungsmaß nur Median und Interquartilsabstand zulässig sind.

Mit etwa doppelt so vielen eingeschlossenen Datensätzen männlicher Teilnehmer bestätigt sich der erwartete geringere Frauenanteil (vgl. Unterabschnitt 3.2.3). Nur ein Teilnehmer notiert das Lehramt Regelschule als angestrebten Studienabschluss, womit fast ausnahmslos auf Gymnasiallehramt studiert wird. Außerdem werden zwar insgesamt neun verschiedene Bundesländer genannt, überwiegend gingen die Studierenden aber in der Klassenstufe 7/8 in Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen zur Schule.

#### 4.2.1.1 Fragen zur Lehrpräsentation

Die Fragen des Bereichs 2a werden in jeweils allen 31 eingeschlossenen Datensätzen beantwortet (vgl. Tab. 15).

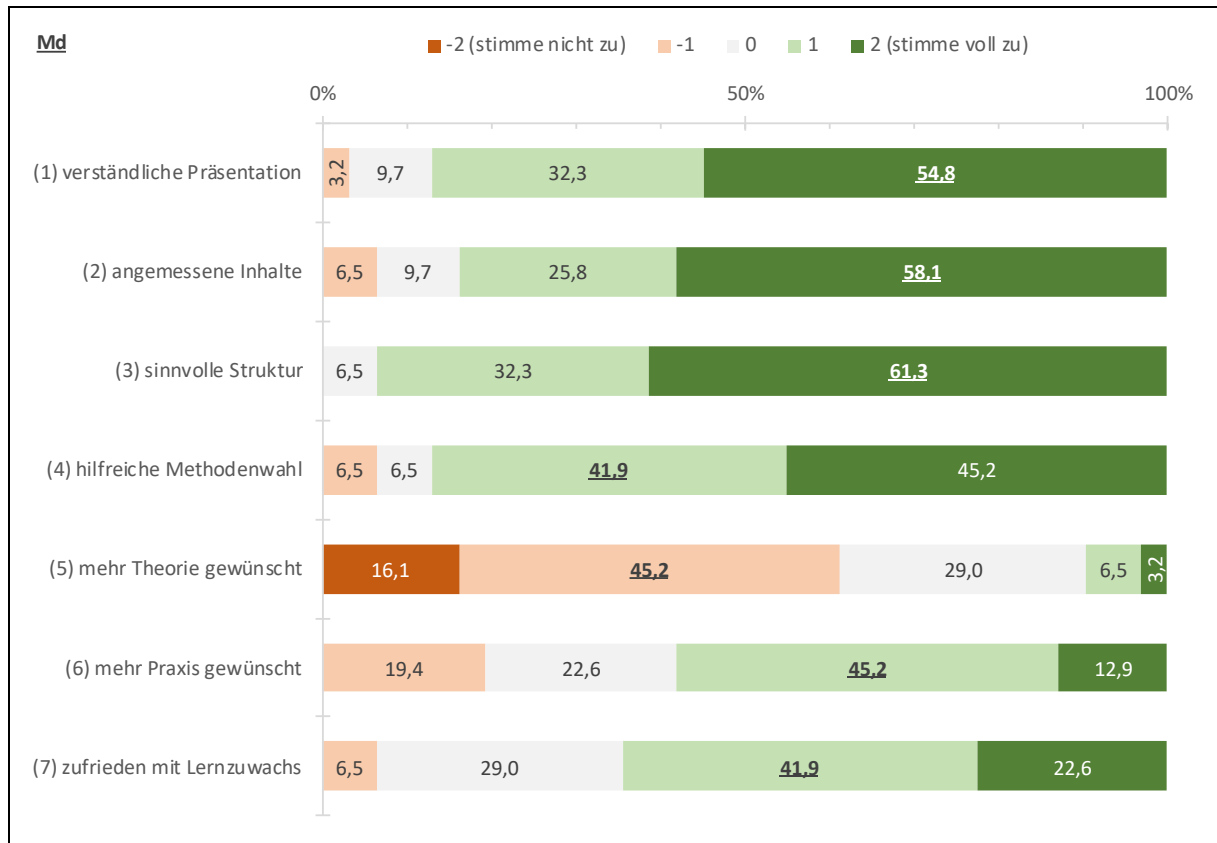


Abb. 3. Geschlossene Items zur Lehrpräsentation

Den Items 1 bis 4 wird jeweils am häufigsten voll zugestimmt, wobei nur wenige neutrale oder weniger zustimmende Fälle auftreten. Bei insgesamt überwiegender Zufriedenheit mit dem Lernzuwachs wünscht sich mehr als die Hälfte mehr praktische Beispiele, aber nicht ausführlichere theoretische Grundlagen.

#### 4.2.1.2 Fragen zu Koedukation im Sportunterricht

Auch bei sechs von zehn Items des Bereichs 2b finden sich je 31 Antworten. Jeweils eine Beantwortung fehlt bei den Items 16 und 17 zu den konkreten koedukativen Lernbereichen und auf die Items 12 und 13 mit Bezug auf das Praxissemester antworten 29 bzw. 27 Teilnehmende (vgl. Tab. 16).

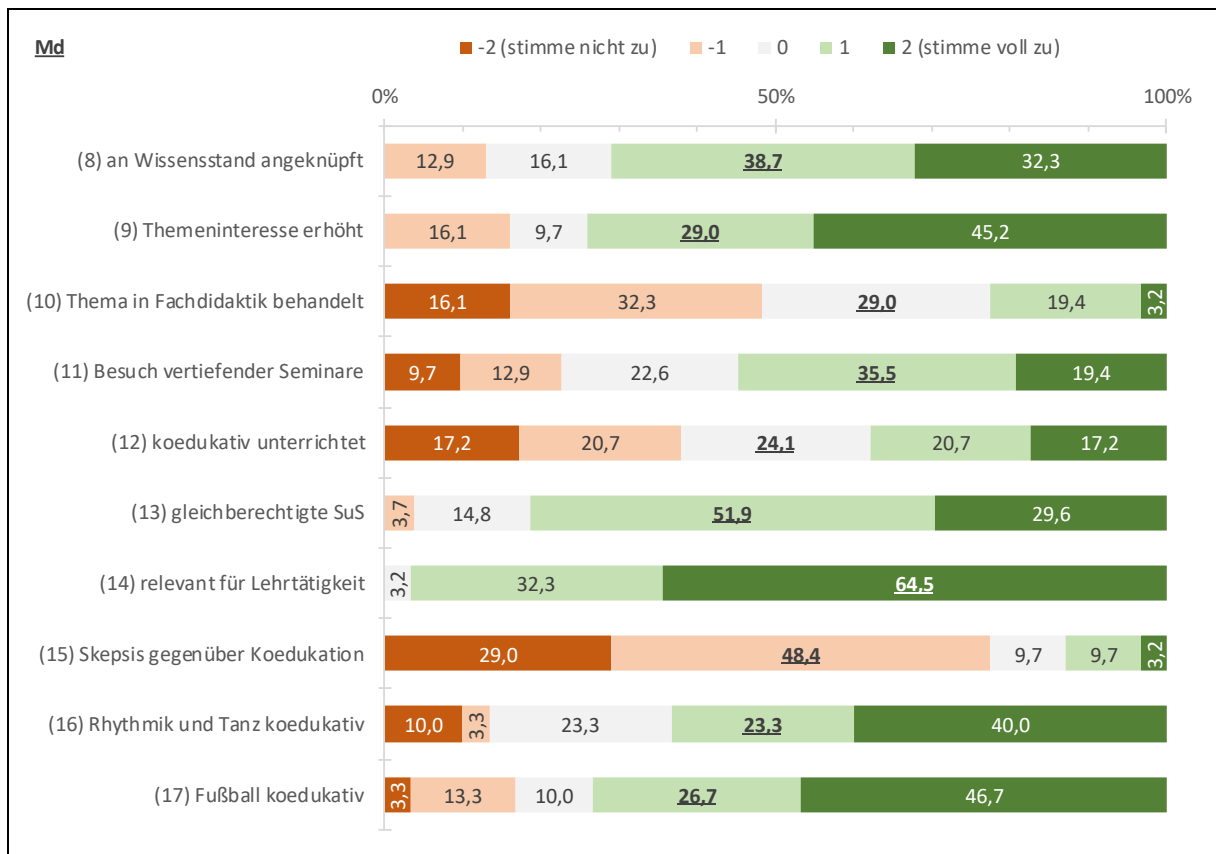


Abb. 4. Geschlossene Items zu Koedukation im Sportunterricht

Mehrheitliche Zustimmung erfahren die Items 8 und 9 zur Passung von Wissensstand und behandeltem Stoff sowie zur Erhöhung des Interesses am Thema durch die Lehrpräsentation, welches für die wenigsten Beantwortenden ausreichend in der Fachdidaktik behandelt wurde (Item 10). So würde mehr als die Hälfte vertiefende Seminare besuchen (Item 11), wobei bis auf eine Ausnahme alle eine Relevanz für die spätere Lehrtätigkeit erkennen (Item 14). Hier existieren zudem signifikante Unterschiede je nach den Empfehlungen des Herkunftslandes (vgl. Abb. 8 in Unterabschnitt 4.2.2.2). Laut den Items mit Praxissemesterbezug empfinden die Beantwortenden ihre SuS als damals vornehmlich gleichberechtigt (Item 13), wobei das Ausmaß der Koedukation in diesem Unterricht breit streut (Item 12). Insgesamt wird wenig Skepsis gegenüber Koedukation ausgedrückt (Item 15, Unterschiede nach Geschlechtern vgl. Abb. 6 in Unterabschnitt 4.2.2.2) und sowohl das koedukative Unterrichten von Rhythmik und Tanz (Item 16, wieder Unterschiede nach Geschlechtern vgl. Abb. 7 in Unterabschnitt 4.2.2.2) als auch von Fußball (Item 17) erscheinen überwiegend vorstellbar.

#### 4.2.2 Ergebnisse der Dependenzanalysen

Die folgend vorgestellten Ergebnisse der verschiedenen geplanten Dependenzanalysen können detailliert anhand der Tabellen im Anhang H (vgl. Tab. 18 bis Tab. 31 zu CQTs), Anhang I (vgl. Tab. 32 bis Tab. 40 zu MWUTs) sowie Anhang J (vgl. Tab. 41 bis Tab. 47 zu SRKs) nachvollzogen werden und werden zur besseren Anschauung teils um Häufigkeitsdiagramme ergänzt.

##### 4.2.2.1 Chi-Quadrat-Tests für Unabhängigkeit

###### CQT1

Um zu prüfen, ob bei den Studierenden ein Zusammenhang zwischen ihrem *Wissen um Bestimmungen zu Koedukation in Thüringen* und der Tatsache besteht, ob sie in der fraglichen Klassenstufe *in Thüringen zur Schule* gingen, wurde ein CQT durchgeführt (vgl. Tab. 18, Tab. 19 & Tab. 20). Bei 2 fehlenden und 29 gültigen verarbeiteten Fällen haben 2 Zellen eine erwartete Häufigkeit kleiner 5, weswegen der exakte Test nach Fisher verwendet wird, der keinen Zusammenhang anzeigt ( $p = 1,000$ ).

###### CQT2

Ebenso wurde ein CQT durchgeführt, um zu prüfen, ob das Ausmaß des von den Studierenden *erlebten koedukativen Unterrichts* davon abhängt, ob in ihrem Herkunftsbundesland in diesen Klassen *Koedukation empfohlen wird* (vgl. Tab. 21, Tab. 22, Tab. 23 & Tab. 24). Bei wieder 2 fehlenden und 29 gültigen verarbeiteten Fällen haben 3 Zellen eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Der exakte Test nach Fisher (auch bei allen folgenden Tests verwendet) ergab einen statistisch signifikanten Zusammenhang ( $p = 0,022$ ) bei einer hohen Effektstärke (Cramer- $V = 0,56$ ; Bortz & Schuster, 2010, S. 166).

In einem weiteren Schritt wurden die drei möglichen Ausmaße der erlebten Koedukation jeweils paarweise getestet. Die Vergleiche von *teils-teils und monoedukativ* bzw. *teils-teils- und koedukativ* erlebtem Unterricht (vgl. Tab. 25, Tab. 26, Tab. 27 & Tab. 28) ergaben bei 21 bzw. 16 gültigen verarbeiteten Fällen (0 bzw. 2 fehlend) jeweils *keine signifikanten Unterschiede* ( $p = 1,000$  bzw.  $p = 0,119$ ).

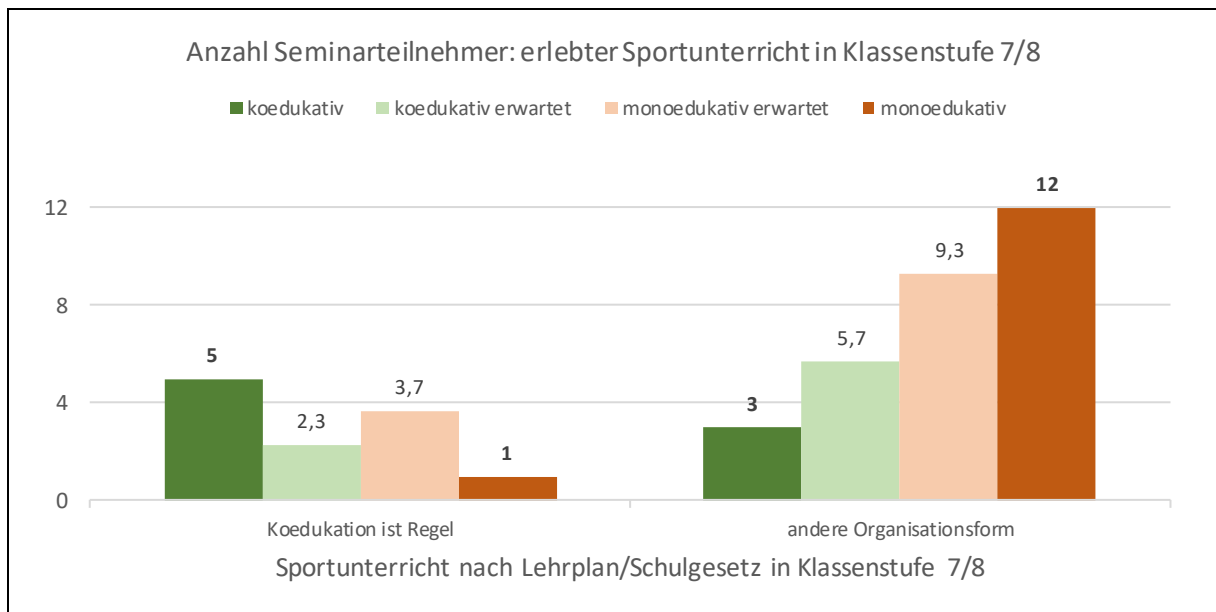


Abb. 5. Nach Regelung im Herkunftsland: erlebter Sportunterricht

Es gibt jedoch einen signifikanten Zusammenhang zwischen erlebter und nach Lehrplan verordneter Koedukation, wenn *ko-* und *monoedukativ* getestet wird (vgl. Tab. 29, Tab. 30 & Tab. 31). Bei 2 fehlenden und 21 gültigen verarbeiteten Fällen ergibt sich eine Signifikanz von  $p = 0,014$  mit einer großen Effektstärke (Cramer- $V = 0,589$ ), was sich auch visuell in großen Abweichungen der tatsächlichen von den erwarteten Anzahlen verdeutlicht (vgl. Abb. 5).

#### 4.2.2.2 Mann-Whitney-U-Tests

##### MWUT1

Die sich zwischen der 11:00-Uhr- ( $n = 13$ ) und der 12:30-Uhr-Gruppe ( $n = 18$ ) tatsächlich unterscheidenden Abläufe der Lehrpräsentationen (vgl. Unterabschnitt 4.1.2) spiegeln sich nicht in verschiedenen Bewertungen der Lehrpräsentation in Bezug auf die Methodenwahl oder Balance zwischen Theorie und Praxis wider. Es ergaben sich weder für hilfreiche Methodenwahl (Item 4: Mediane 1,0 bzw. 1,0;  $U = 108,5$ ;  $p = 0,710$ ), für mehr gewünschte Theorie (Item 5: Mediane -1,0 bzw. -1,0;  $U = 106,5$ ;  $p = 0,639$ ) noch für mehr gewünschte Praxis (Item 6: Mediane 1,0 bzw. 0,5;  $U = 80,0$ ;  $p = 0,116$ ) signifikante Unterschiede (vgl. Tab. 32).

##### MWUT2

Zwei von drei durchgeführten Tests bezüglich Unterschieden zwischen Studentinnen und Studenten sind signifikant (vgl. Tab. 35). Während sich Frauen und Männer in gleichem Maß vorstellen können, Fußball koedukativ zu unterrichten (Item 17: weiblich  $n = 10$  und  $Md = 1,5$ , männlich  $n = 20$  und  $Md = 1,0$ ;  $U = 97,5$ ;  $p = 0,907$ ), sind in Bezug auf allgemeine Skepsis und das koedukative Unterrichten von Rhythmik und Tanz Unterschiede vorhanden.



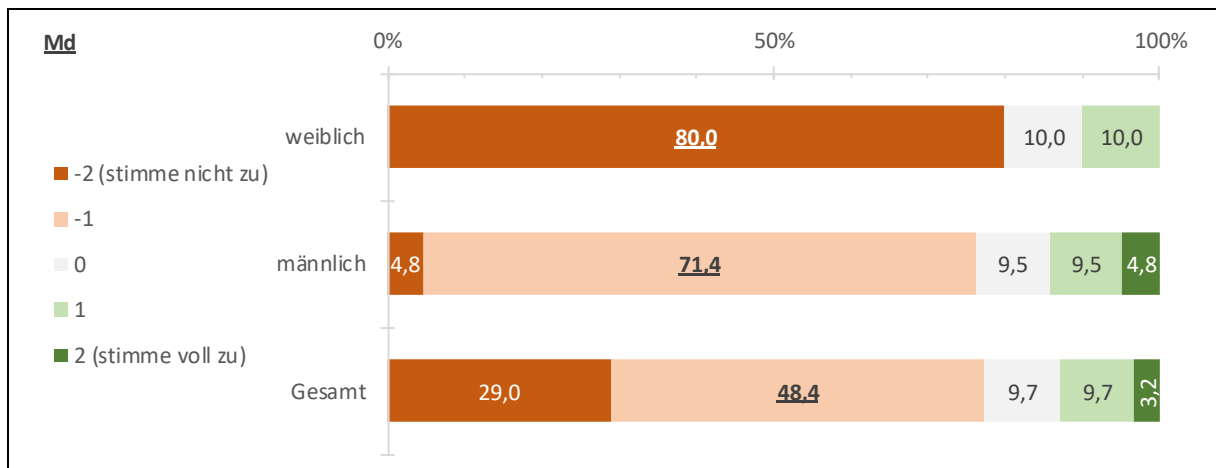


Abb. 6. Ich stehe der Umsetzung von Koedukation skeptisch gegenüber.

Weibliche Teilnehmende sind gegenüber der Umsetzung von Koedukation weniger skeptisch ( $n = 10$ ,  $Md = -2,0$ , tiefe Werte stehen für geringere Skepsis; Item 15) als ihre männlichen Kommilitonen ( $n = 21$ ,  $Md = -1,0$ ;  $U = 40,0$ ;  $p = 0,003$ ). Mit  $r = 0,53$  entspricht dies einem starken Effekt nach Cohen (1992, S. 157). Der Anteil der Nichtzustimmungen zur Skepsis ist jeweils ähnlich hoch, bei Männern jedoch weniger entschlossen – unter denen sich zudem eine Vollzustimmung befindet.

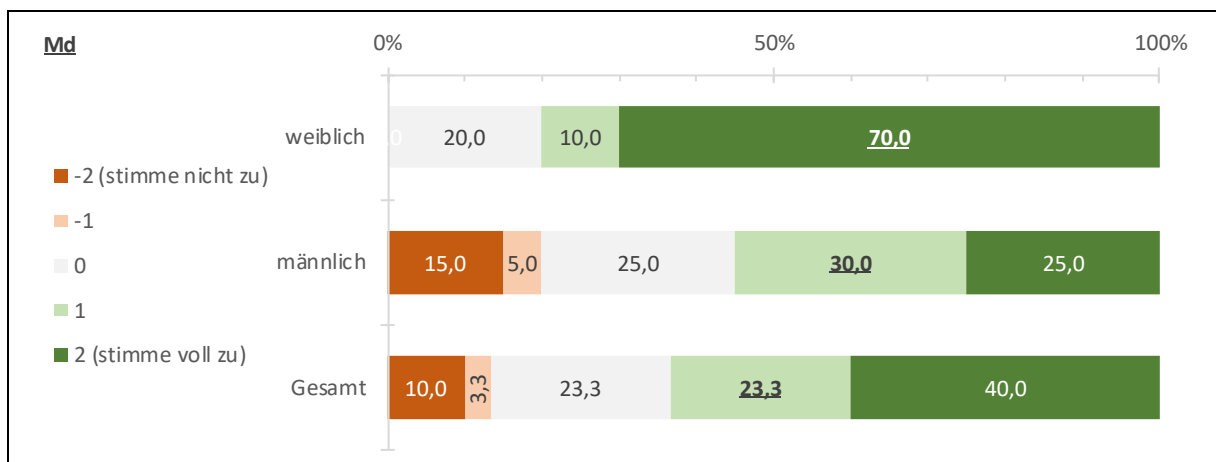


Abb. 7. Ich kann mir vorstellen, „Rhythmik und Tanz“ selbst koedukativ zu unterrichten.

Die Frauen unter den Teilnehmenden sind gegenüber dem koedukativen Unterrichten des Lernbereichs Rhythmik und Tanz aufgeschlossener ( $n = 10$ ,  $Md = 2,0$ , hohe Werte stehen für Zustimmung; Item 16) als die Männer ( $n = 20$  gültige und ein fehlender Fall,  $Md = 1,0$ ;  $U = 52,5$ ;  $p = 0,029$ ). Die Effektstärke von  $r = 0,40$  entspricht einem mittleren Effekt. Erfährt das Item von den Frauen ganz überwiegend starke Zustimmung, so stimmen auch Männer mehrheitlich zu, dies jedoch weniger ausgeprägt. Außerdem können sich einige von ihnen koedukatives Unterrichten dieses Lernbereichs nicht bzw. gar nicht vorstellen.

### MWUT3

Entgegen der Planung wurden keine Tests bezüglich der Zusammenhänge von *angestrebtem Lehramtsabschluss* und anderen Variablen durchgeführt, da nur eine\*r der Teilnehmenden auf Regelschullehramt studiert.

### MWUT4

Aufgeteilt nach Herkunftsbundesländern, in denen Koedukation in Klassenstufe 7/8 die Regel ist (hier: Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein) bzw. allen anderen (hier: Bayern, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen; 2 mal ‚keine Angabe‘ wurde ausgeschlossen) ergeben sich keine signifikanten Unterschiede (vgl. Tab. 39) in Bezug auf den Besuch vertiefender Seminare (Item 11: koedukativ  $n = 7$  und  $Md = 1,0$ , andere  $n = 22$  und  $Md = 0,0$ ;  $U = 44,5$ ;  $p = 0,087$ ) sowie die Skepsis gegenüber Koedukation (Item 15: koedukativ  $n = 7$  und  $Md = -1,0$ , andere  $n = 22$  und  $Md = -1,0$ ;  $U = 56,0$ ;  $p = 0,248$ ).

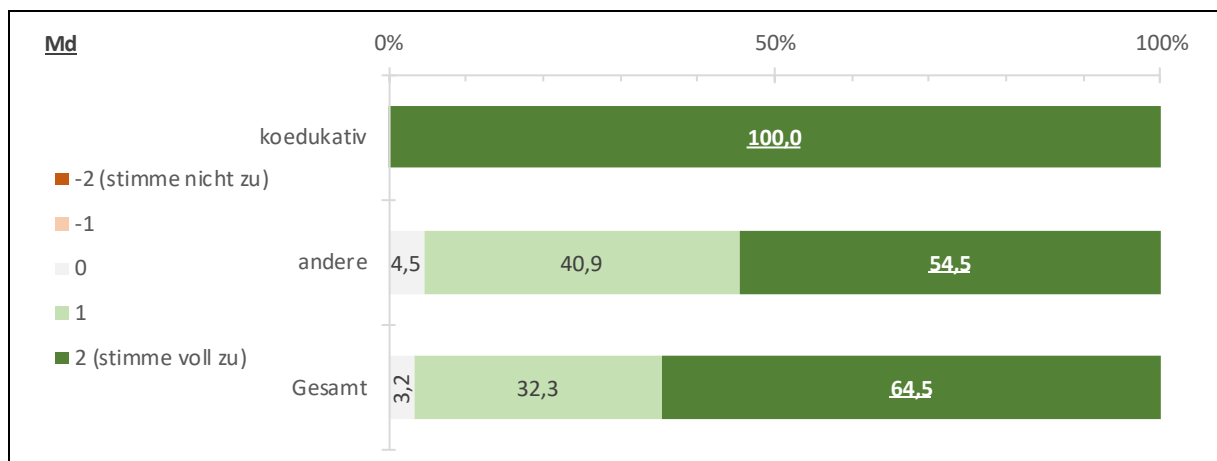


Abb. 8. Die Thematik ist für meine spätere Lehrtätigkeit relevant.

Die Teilnehmenden aus Bundesländern, in denen in Klassenstufe 7/8 in der Regel koedukativ unterrichtet wird, empfinden die Thematik für ihre spätere Lehrtätigkeit als relevanter ( $n = 7$ ,  $Md = 2,0$ , hohe Werte stehen für Zustimmung; Item 14) als diejenigen aus anderen Ländern ( $n = 22$ ,  $Md = 1,0$ ;  $U = 42,0$ ;  $p = 0,032$ ), was mit  $r = 0,40$  einem mittleren Effekt entspricht. Auch diese stimmen dem Item fast durchgehend zu, jedoch nicht so ausgeprägt und nicht mit ausnahmslosen Vollzustimmungen.

#### 4.2.2.3 Spearman-Rangkorrelationen

##### SRK1

Das Ausmaß der als SuS in Klassenstufe 7/8 erlebten Koedukation korreliert weder mit dem Wunsch nach mehr Theorie (Item 5;  $p = 0,088$ ;  $n = 31$ ) noch nach mehr Praxis (Item 6;  $p = 0,221$ ;  $n = 31$ ) signifikant (vgl. Tab. 41).

### SRK2

Bis auf eine insignifikante Korrelation der Verständlichkeit der Präsentation (Item 1) und hilfreicher Methodenwahl (Item 4;  $p = 0,055$ ) korrelieren alle Items zur Präsentationsqualität signifikant untereinander (je  $n = 31$ ; vgl. Tab. 42). Mittlere Effektstärken (ebd.) finden sich zwischen Item 1 und angemessenen Inhalten (Item 2;  $r_s = 0,364$ ;  $p = 0,044$ ), jeweils zwischen Item 2 und sinnvoller Struktur (Item 3,  $r_s = 0,372$ ;  $p = 0,039$ ) bzw. Item 4 ( $r_s = 0,426$ ;  $p = 0,017$ ) sowie zwischen Item 3 und Item 4 ( $r_s = 0,403$ ;  $p = 0,025$ ). Ein starker Effekt bei hochsignifikanter Korrelation existiert zwischen den Items 1 und 2 ( $r_s = 0,797$ ;  $p = 0,000$ ).

### SRK3

Den Besuch vertiefender Seminare zum Thema zu erwägen (Item 11) korreliert bis auf den Vorzug ausführlicherer theoretischer Grundlagen (Item 5;  $p = 0,414$ ) mit allen Items des Bereichs 2a signifikant (je  $n = 31$ ; vgl. Tab. 43). Die Korrelationen mit verständlicher Präsentation (Item 1;  $r_s = 0,387$ ;  $p = 0,031$ ), angemessenen Inhalten (Item 2;  $r_s = 0,362$ ;  $p = 0,046$ ) und hilfreicher Methodenwahl (Item 4;  $r_s = 0,413$ ;  $p = 0,021$ ) sowie die hochsignifikante Korrelation mit sinnvoller Struktur (Item 3;  $r_s = 0,487$ ;  $p = 0,005$ ) gehen mit mittelstarken Effekten einher. Mit starkem Effekt korreliert Item 11 ebenfalls hochsignifikant negativ mit dem Wunsch nach mehr Praxis (Item 6;  $r_s = -0,543$ ;  $p = 0,002$ ) bzw. hochsignifikant mit der Zufriedenheit mit dem Lernzuwachs (Item 7;  $r_s = 0,520$ ;  $p = 0,003$ ).

### SRK4

Hochsignifikante Korrelationen mit starken Effekten finden sich auch zwischen dem Vertiefungswunsch (Item 11; je  $n = 31$ ; vgl. Tab. 44) und erhöhtem Themeninteresse (Item 9;  $r_s = 0,576$ ;  $p = 0,001$ ) sowie Lehrtätigkeitsrelevanz (Item 14;  $r_s = 0,708$ ;  $p = 0,000$ ).

### SRK5

Die empfundene Relevanz der Thematik für die spätere Lehrtätigkeit (Item 14) korreliert insignifikant negativ mit der ausreichenden Behandlung geschlechterspezifischer Fragen in der Sportfachdidaktik (Item 10;  $p = 0,052$ ;  $n = 31$ ; vgl. Tab. 45).

### SRK6

Im Praxissemester überwiegend koedukativ unterrichtet zu haben (Item 12) und die Einschätzung, die SuS seien im eigenen Unterricht gleichberechtigt gewesen, korrelieren insignifikant ( $p = 0,063$ ;  $n = 26$ ; vgl. Tab. 46).

## SRK7

Weniger Skepsis gegenüber Koedukationsumsetzung (Item 15) korreliert hochsignifikant und mit starkem Effekt mit der Vorstellbarkeit des eigenen koedukativen Unterrichtens des Lernbereichs Rhythmik und Tanz (Item 16;  $r_s = -0,564$ ;  $p = 0,001$ ), jedoch insignifikant mit der Vorstellbarkeit bezüglich Fußball (Item 17;  $r_s = -0,335$ ;  $p = 0,070$ ). Untereinander korrelieren die Items 16 und 17 wieder hochsignifikant und mit großer Effektstärke ( $r_s = 0,501$ ;  $p = 0,005$ ; je  $n = 30$ ; vgl. Tab. 47).

### 4.2.3 Offene Antworten

Die Teilnehmenden formulieren insgesamt 93 offene Antworten, die 108 kategorisierten Aussagen zugeordnet werden können, da einige Antworten mehrere Aussagen enthalten (11:00-Uhr-Gruppe: 35 Antworten mit 44 Aussagen; 12:30-Uhr-Gruppe: 58 Antworten mit 68 Aussagen; Übersicht und Codierung vgl. Tab. 48 bis Tab. 50). Das Ungleichgewicht der Aussagehäufigkeiten zwischen den Seminargruppen (1:1,5) entspricht tendenziell dem Verhältnis der Teilnehmendenzahlen (1:1,4).

#### 4.2.3.1 Was gefallen hat

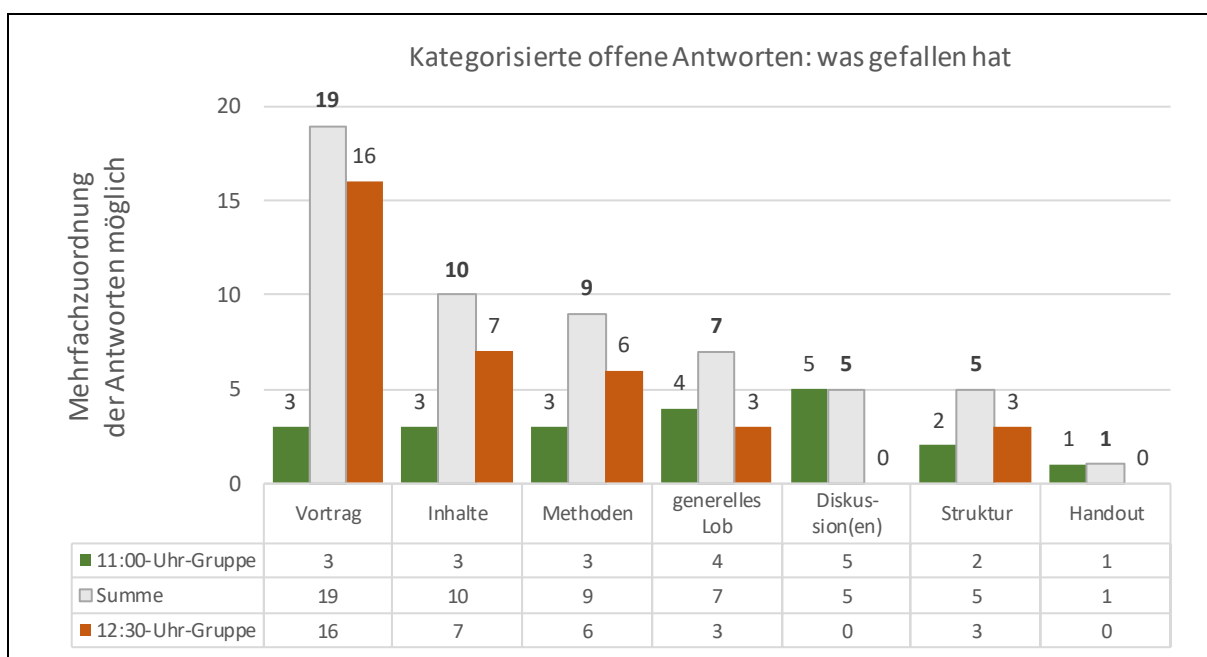


Abb. 9. Was gefallen hat: Häufigkeiten der offenen Antworten

Den 48 positiven Antworten können insgesamt 56 kategorisierte Aussagen entnommen werden (11:00-Uhr-Gruppe: 21; 12:30-Uhr-Gruppe: 35; detaillierte Zuordnung vgl. Tab. 51). Am häufigsten kommen Aussagen zum Vortrag, zu Inhalten und zu Methoden zustande, wobei die zweite Seminargruppe viel mehr positive Äußerungen zum Vortrag als die erste Seminargruppe formuliert. Positive Erwähnungen zu Diskussionen verfassen nur die Teilnehmenden der 11:00-Uhr-Gruppe.

#### 4.2.3.2 Was verbessert werden kann

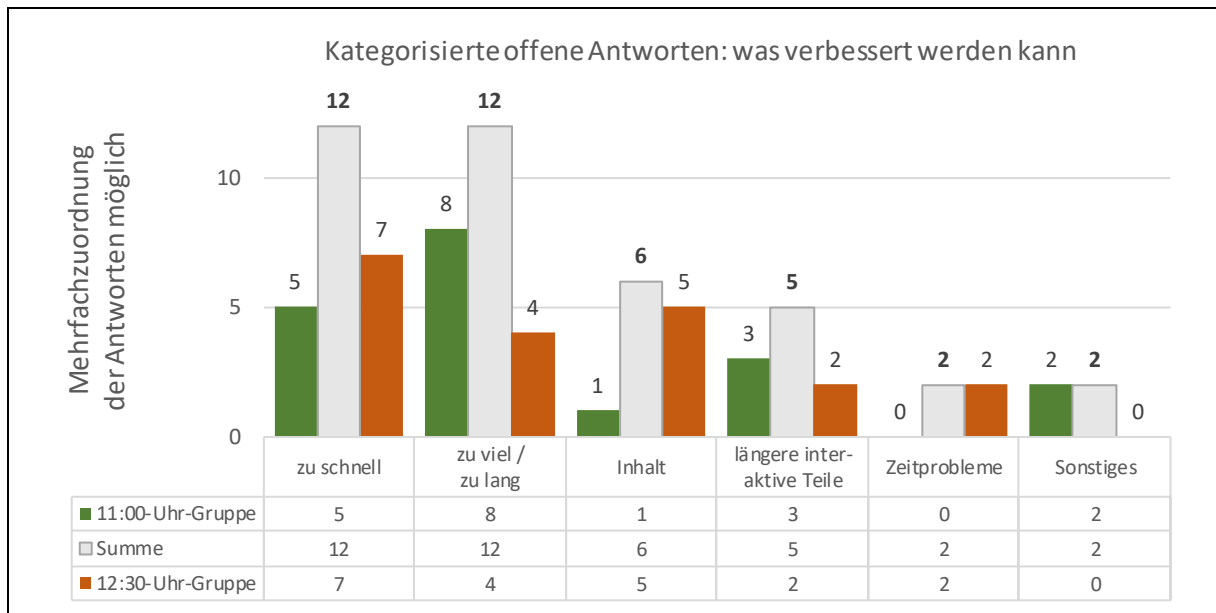


Abb. 10. Was verbessert werden kann: Häufigkeiten der offenen Antworten

Die 32 kritisch-konstruktiven Antworten beinhalten 39 kategorisierte Aussagen (11:00-Uhr-Gruppe: 19; 12:30-Uhr-Gruppe: 20; Details vgl. Tab. 52). Die häufigsten Aussagen beziehen sich auf zu hohes (Sprech-)Tempo sowie zu viel Inhalt in zu kurzer Zeit. Weiterhin werden unter anderem die Inhalte sowie zu geringe interaktive Anteile kritisiert. Dabei beanstandet die erste Seminargruppe häufiger die Menge des vermittelten Inhalts, während Kritik am Inhalt selbst eher von der 12:30-Uhr-Gruppe kommt.

#### 4.2.3.3 Was Vertiefungen beinhalten sollten

Die 11:00-Uhr- (4 Antworten) und die 12:30-Uhr-Gruppe (9 Antworten) formulieren gemeinsam 13 Aussagen zu Inhalten, anhand derer vertiefende Veranstaltungen gestaltet werden sollten (vgl. Tab. 53).

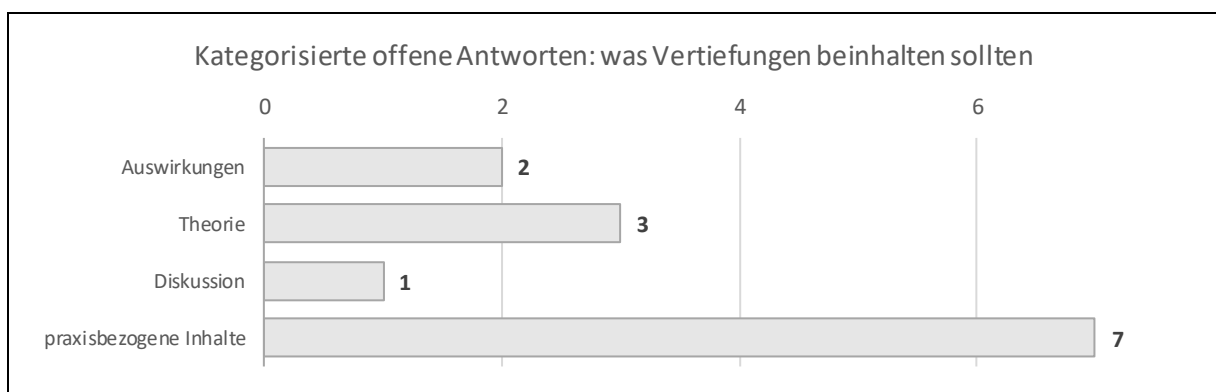


Abb. 11. Was Vertiefungen beinhalten sollten: Häufigkeiten der offenen Antworten

Zweimal wird sich für konkrete Folgen koedukativen Sportunterrichts interessiert – einerseits in Thüringen (b05), andererseits im englischsprachigen bzw. skandinavischen Ausland (b06). Mehrfach drücken die Antworten auch Interesse für theoretische Grundlagen aus. So sollen die Entwicklung subjektiver Theorien der SuS je nach Lehrkraftverhalten (a03), Rollenverhältnisse allgemein (b02) sowie Überlegungen zu Stereotypenüberwindung (b09) thematisiert werden. Auch interessiert sich ein\*e Teilnehmer\*in für weiterführende Diskussionen die eigenen Rollenverständnisse betreffend (b08).

Jedoch werden zumeist praxisbezogene Inhalte gewünscht. Praxisbeispiele sollen thematisiert (a01) sowie teils im Rollenspiel geübt (a04), teils in Modellstunden übertragen werden (a02). Ähnlich dem letzten Vortragsabschnitt der Lehrpräsentation werden weitere Umsetzungstipps (b01) sowie Gestaltungsmöglichkeiten bzw. konkrete Umsetzungen im Unterricht (b03, b07) gewünscht. Zudem interessiert der Umgang mit rollenübergreifenden Themen, also Jungen im Tanz oder Mädchen im Fußball (b04).

#### **Zentrale Ergebnisse:**

- Konzeption regt zu intensiver Beschäftigung und Mitarbeit an, ist jedoch zeitlich nicht vollumfänglich durchführbar und leidet unter unzureichender räumlicher Planung
- überwiegend positiv bewertete Lehrpräsentation, Wunsch nach mehr Praxisbeispielen
- Thema als sehr relevant für Lehrtätigkeit erachtet, zuvor nur unzureichend behandelt
- mehrheitlich positive offene Antworten, zumeist zu Vortrag, Inhalt und Methodik
- kritische Aussagen benennen zu schnelles Sprechen, zu viel Inhalt und zu wenig Zeit

## 5 Diskussion

In der Diskussion werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und interpretiert. Für die primäre Forschungsfrage zur Eignung der vorliegenden Konzeption werden, wie in der Methodik beschrieben, die deskriptiven Analysen ausgewählter Items sowie mit diesen in Verbindung stehende Dependenzanalysen herangezogen. Außerdem fließt die Reflexion der konkret durchgeführten Seminareinheiten mit in die Bewertung ein, bei der neben gelungenen Aspekten auch aufgetretene Probleme bspw. mit dem Zeitplan oder mit der inhaltlichen Schwerpunktsetzung berücksichtigt werden. Analog wird mit der sekundären Forschungsfrage zur Selbsteinschätzung die Koedukation im Sportunterricht betreffenden Kompetenzen seitens der Teilnehmenden verfahren. Weiterhin folgen aus den Dependenzanalysen ableitbare und über die Forschungsfragen hinausgehende Erkenntnisse und Beurteilungen. Nachdem anschließend das Erhebungswerkzeug selbst analysiert und dessen konkrete Tauglichkeit kritisch hinterfragt wird, werden abschließende Folgerungen für die Fachdidaktik gezogen. Aus diesen gehen Empfehlungen für die weitere Integration der Thematik in den Themenkanon bzw. eine Anpassung der bestehenden Konzeption hervor.

## 5.1 Zur primären Forschungsfrage

Die ersten vier Items als allgemeine Indikatoren der Lehrpräsentationsqualität ansehend kann die Konzeption als geeignet betrachtet werden. Mehrheitlich stimmen die an den beiden durchgeführten Seminareinheiten Teilnehmenden überein, dass das Thema mit angemessenen und sinnvoll strukturierten Inhalten klar und verständlich präsentiert wurde, wobei die gewählte Methodenfolge als hilfreich angesehen wird (vgl. Abb. 3). Dabei sticht vor allem die starke Korrelation zwischen der Verständlichkeit und der Inhaltswahl heraus (vgl. Tab. 42). Und so drücken auch die meisten offenen Antworten positive Aussagen aus. Allein die den Items 1 bis 4 entsprechenden Kategorien zu Vortrag, Inhalten, Struktur und Methoden vereinigten mehr als ein Drittel aller Aussagen auf sich – zusammen mit generellem Lob sogar knapp die Hälfte (vgl. Abb. 9).

Allerdings verdeutlichen auch gerade die offenen Antworten die Schwächen der Konzeption (vgl. Tab. 51 & Tab. 52). Und zwar sowohl direkt durch den Anteil kritischer Antworten von ebenfalls mehr als einem Drittel als auch durch die Verteilung der sich auf Gefallen (vgl. Abb. 9) bzw. auf Verbesserung beziehenden Aussagen nach den Seminargruppen (vgl. Abb. 10). Viele der Teilnehmenden kritisieren das hohe bzw. zu hohe Sprechtempo des Referenten, was dem Verständnis teilweise abträglich war. Im direkten Zusammenhang damit thematisieren ebenso viele Aussagen, dass generell zu viel Inhalt in zu wenig Zeit transportiert wurde. Auch inhaltliche Aspekte werden kritisch betrachtet. Neben vereinzelt aufgetretenen Unverständlichkeiten im Vortrag wird einerseits bemängelt, dass Nachteile der Koedukation im Sportunterricht nicht hinreichend ausgeführt worden wären. Andererseits stößt auch auf Ablehnung, dass Argumente gegen Koedukation überhaupt in so großer Anzahl erwähnt wurden, obwohl sie häufig empirisch unfundiert und damit letztlich haltlos sind. Hier offenbart sich eine konzeptionelle Schwäche der Präsentation, sich im Spagat zwischen neutraler Grundlagenveranstaltung und einordnender Praxisvermittlung inklusive Handlungsempfehlungen zu versuchen. Zwar erwähnte der Referent, dass gerade der Vortragsteil zu den im Diskurs vorgebrachten Argumenten auf eine breite Darstellung und nicht auf Einordnung setzt. Und auch die Strukturierung der Einheit in Grundlagen und spätere Erörterung soll eigentlich zur selbständigen Auseinandersetzung und zu eigenen Schlussfolgerungen seitens der Teilnehmenden anregen. Allerdings ist dann nicht völlig schlüssig, wieso Argumenten gegen Koedukation erst so viel Raum zugesprochen wird, diese aber in einem späteren Präsentationsteil implizit als irrelevant transportiert werden, wenn Umsetzungsempfehlungen allein für koedukative Szenarien vorgestellt werden, nicht aber für monoedukative. Außerdem wäre zwingend nötig, viel Diskussion und andere der Bildung bzw. der Artikulation von Meinung gewidmete Abschnitte mit Plenumsbeteiligung nicht nur einzuplanen, sondern auch umfänglich durchzuführen. Das würde auch die Kritik an nicht ausreichender Darstellung koedukativer Nachteile adressieren,



da seitens des Referenten vernachlässigte Sichtweisen angeführt bzw. zur Erörterung gestellt werden könnten. So aber erhebt die reine Auflistung von Argumenten ohne Einordnung auch haltlose Behauptungen zu Beweisen.

Dass in der 12:30-Uhr-Gruppe deutlich mehr positive Äußerungen zum Vortrag zustande kamen, zu Diskussionen jedoch einzig in der ersten Seminargruppe, erklärt sich zum einen durch eine gewisse Routine beim Referenten. So wird in kritischen Aussagen der ersten Gruppe vermerkt, dass der Referent zu Beginn eine hohe Anspannung zeigte und beim Vortragen auffallend häufig auf die Präsentationsnotizen sah, während die zweite Gruppe mehrfach ausdrücklich die Sprech- und Vortragsweise lobt (vgl. Tab. 48). Zum anderen ist der Unterschied in den Aussagehäufigkeiten mit den verschiedenen Abläufen beider Einheiten erklärbar. Der sich aus Zeitmangel ergebende Verzicht auf die längeren Gruppenarbeiten mitsamt kurzer Vorträge zugunsten eines knappen Unterrichtsgespräches mit nur wenigen aktiven Teilnehmenden führte einerseits zu unterschiedlichen relativen Vortrags- und Interaktionsanteilen in den Seminareinheiten. Somit erhielt die Vortragskomponente in der zweiten Gruppe höheres Gewicht, während noch in der ersten Gruppe stärkerer Seminarcharakter herrschte, was dementsprechend auch den Bewertungsfokus veränderte. Zudem erscheint durch die längere Veranstaltung (83 statt 69 Minuten, vgl. Teilkapitel 4.1) inklusive zeitlichen Überziehens ein reiner Vortragsteil in einer Seminareinheit möglicherweise eher verzichtbar als Teile mit Eigenaktivität, was – trotz gleicher Inhalte – Vorträge im Gesamtgefüge als zu umfänglich wirken lässt. Andererseits hatten die Studierenden in der zweiten Seminareinheit bis zur Debatte ganz am Ende der Veranstaltung gar nicht die Gelegenheit, umfängliche Aktivierung als gewinnbringenden Seminarinhalt zu begreifen. Die mehrfache Eigenaktivität in der ersten Gruppe lässt daher eine positive Bewertung dieser Aktionsform nachvollziehbar erscheinen. Ein Mehr an Student\*innen-Beteiligung hätte vielleicht auch die vermehrte inhaltliche Kritik der 12:30-Uhr-Gruppe bspw. durch eine Adressierung in Diskussionen ein wenig relativieren können. Neben den Unterschieden im Ablauf ist auch zu beachten, dass die zweite Seminargruppe insgesamt zurückhaltender war, was sowohl durch generelle mittlere Persönlichkeitsunterschiede als auch durch das schlechtere Raumklima und die weniger optimale Uhrzeit erklärt werden kann. Mehr als die Hälfte der Teilnehmenden kann sich vorstellen, Vertiefungen zu Koedukation im Sportunterricht zu besuchen (Item 11), wobei jeweils ein knappes Viertel kein Interesse zeigt bzw. unentschlossen ist. Hieran ist nicht direkt ablesbar, ob die Ausrichtung der Konzeption als Einführungseinheit gelungen ist. Nur auf den ersten Blick ist paradox, dass ein Begreifen des so gestalteten Seminars als hinreichende Grundlage für die spätere Lehrtätigkeit bedeuten kann, dass kein ausgeprägtes Interesse an weiteren Veranstaltungen zum Thema bekundet wird. Gleichzeitig kann aber eine Zustimmung ausdrücken, dass die Lehrpräsentation zwar prinzipiell für das Thema sensibilisiert und interessiert, in den Augen der Studierenden aber weitreichende inhaltliche Fragen offenlässt bzw. nur mangelhaft beantwortet. Die Betrachtung

der Korrelationen mit anderen Items kann jedoch bei der Interpretation behilflich sein. So gibt es signifikante Zusammenhänge mit den vier Items zur Präsentationsqualität, wobei diese eher mittlerer Effektstärken sind (vgl. Tab. 43). Hohe Effektstärken bei hochsignifikanten Korrelationen zeigen sich hingegen zwischen dem Vertiefungsinteresse und der Zufriedenheit mit dem Lernzuwachs sowie dem Wunsch nach mehr praktischen Beispielen. Somit interessieren sich Teilnehmende, die die Präsentation nicht so gut bewerten und weniger zufrieden mit dem erreichten Lernzuwachs sind, weniger für weitere Seminare zu Koedukation. Über Kausalitäten lassen sich dabei aber ob der Natur dieser Dependenzanalysen keine Aussagen treffen. Es lässt sich jedoch in Anbetracht des Nicht-Zusammenhangs mit dem Wunsch nach mehr Theorie folgern, dass Vertiefungen für die an diesen Interessierten praxisorientiert gestaltet werden sollten. In diese Interpretation fügen sich auch die offenen Antworten zu gewünschten Vertiefungsinhalten (vgl. Tab. 53). Zwar werden auch weitere theoretische bzw. Grundlageninhalte als interessierend vermerkt, diese beziehen sich jedoch weniger auf den Problemursprung als eher auf konkrete Erfahrungsberichte und Gelegenheiten, das jeweils eigene Verhalten und Rollenverständnis vor dem Hintergrund deren Auswirkungen auf die SuS reflektieren zu können. Vor allem aber wird sich Praxisbezug gewünscht, der bspw. in weiteren Umsetzungshinweisen, in der Erläuterung von Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung allgemein bzw. in problematischen Sportarten sowie in Darstellungen von Modellstunden realisiert werden könnte. Besonders erwähnenswert ist außerdem die hohe Zustimmung gegenüber der Themenrelevanz für das spätere eigene Lehren (Item 14). Allein diese ist schon ein Hinweis auf die richtige Verortung der Thematik in einem sportfachdidaktischen Seminar, gab es doch nur eine neutrale Einschätzung und überwiegende Vollzustimmung. Dabei ist zugleich der Unterschied zwischen Studierenden danach auffällig, ob sie aus einem Bundesland kommen, welches generell koedukativen Sportunterricht vorsieht (vgl. Abb. 8 bzw. Tab. 39). Auch wenn dies nicht der Fall ist, wird dem Item deutlich zugestimmt – wenn aber doch, so erkennt jeder eine hohe Relevanz. Es existiert auch ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Lehrplan- bzw. Schulgesetzanordnung und tatsächlich erlebtem Unterricht, die empfundene Bedeutsamkeit findet sich aber ebenfalls bei Student\*innen aus Ländern ohne durchgängigen gemeinsamen Sport (vgl. CQT2 in Tab. 31). Die besonders hohe Effektstärke des Zusammenhangs zwischen der Wichtigkeit der Thematik und der Bereitschaft zum Besuch vertiefender Seminare ist zudem als Hinweis darauf interpretierbar, dass die Gestaltung der Lehrpräsentation als Themeneinführung gelungen ist (vgl. Tab. 44).

Teils bereits zuvor erwähnt sollen die Items 5 bis 9 bzw. auch 10 nochmals gesondert betrachtet werden. Die Wünsche nach mehr oder weniger Theorie bzw. Praxis (Items 5 und 6) allein verraten nicht, aus jeweils welchen Gründen die vermittelten Anteile an Grundlagen und Konzepten bzw. Anwendung als wie hinreichend empfunden werden (vgl. Unterabschnitt 3.2.5.2).

Mit Blick auf die überwiegende Zustimmung zur Lernzuwachsufriedenheit (Item 7) kann immerhin von grober Passung ausgegangen werden. Allerdings lässt sich aus dem Wunsch von je rund zwei Dritteln der Antworten nach mehr Praxis bzw. nach nicht mehr Theorie ableiten, dass der Schwerpunkt eher auf praktische Inhalte gelegt werden sollte, wenn es nur um die Gestaltung einer einzelnen Seminareinheit ohne Folgeveranstaltungen geht. Der tendenziell angemessene Wissensgewinn ist auch in Anbetracht des passenden Anknüpfens an den Wissensstand (Item 8) von beinahe drei Vierteln der Teilnehmenden positiv bewertbar, hätte aber höher ausfallen können, was auch die deutlichere Zustimmung zur Interessenerhöhung durch die Lehrpräsentation (Item 9) andeutet. Ob letzteres aber eher das Ergebnis einer gelungenen Konzeption oder aber dem Umstand geschuldet ist, dass fast vier von fünf Studierenden der Aussage nicht zustimmen, dass geschlechterspezifische Fragen zuvor ausreichend in der Fachdidaktik behandelt wurden (Item 10), kann nicht festgestellt werden.

Die konkreten Durchführungen reflektierend kann konstatiert werden, dass das Anspruchsniveau der Inhalte für dieses Seminar überwiegend passend ist und die der Lehrpräsentation zugrundeliegende Methodenwahl gut in die Struktur passt. Der Referent hatte zu jeder Zeit den Eindruck, dass die Aktionsformen und Vortragsabschnitte in der gewählten Abfolge gut aufeinander aufbauen und die Seminareinheiten so jeweils generell einen roten Faden erkennen lassen. In Anbetracht der Evaluationsergebnisse bestätigt sich auch die Vermutung, zuerst über eine Problemdarstellung die Grundlage für eine weitere Bearbeitung des Themas legen zu müssen, da die Studierenden tatsächlich über kein umfassendes Vorwissen verfügten. So war sich die Hälfte der Teilnehmenden nicht dessen bewusst, welche Regelungen bezüglich der Geschlechtertrennung im Thüringer Sportunterricht in der Klassenstufe 7/8 gelten (vgl. Tab. 3). Gerade aber in Anbetracht der von den Student\*innen geäußerten bisher nicht hinreichenden Auseinandersetzung mit Geschlechterspezifika ist jedoch fraglich, ob der inhaltliche Schwerpunkt optimal gesetzt ist. Drei Viertel der Vortragsabschnitte beschäftigen sich mit Hintergründen, teils unfundierten Meinungen bei der Darstellung von Argumentationen bezüglich Koedukation im Sportunterricht und Bestimmungen von verschiedenen Ländern, die für die Arbeit der meisten Teilnehmenden unerheblich sein werden, während die Umsetzungsbeschreibungen recht oberflächlich bleiben – und gerade ein Viertel des Vortrags ausmachen (vgl. Tab. 5). Das Problem ist dabei vor allem, dass in Kontrast hierzu die interaktiven Abschnitte kein hinreichendes Gegengewicht darstellen. Dass deren Stellenwert vom Referenten beim Entwurf geringer eingeschätzt wurde, ist schon daran ersichtlich, dass für den – praktisch in der zweiten Durchführung eingetretenen – Fall des Zeitmangels die Teile der Präsentation in Kurzform vorliegen, bei denen es um die aktive Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit dem Thema geht. So zeigt sich insgesamt ein enger zeitlicher Planungskorridor, der keine didaktische Reserve an Inhalten für Vortragsabschnitte vorhält, falls wider Erwarten mehr Zeit zur Verfügung steht. Auch bspw. fünf Minuten Zeitreserve für sich ergebende Diskussionen

oder Nachfragen sind nicht vorgesehen. Vielmehr ist jede einzelne Minute verplant. Im Kontrast dazu wurde die Planung der räumlichen Organisation vernachlässigt. Statt eine grundsätzliche Sitzordnung für die prinzipiell maximal erwartbare Anzahl an 23 Teilnehmenden (hinzu: ebenso anwesende Dozentin) vorzusehen (vgl. Abb. 2 in Teilkapitel 4.2), von der ausgehend bei weniger anwesenden Studierenden herunterskaliert werden kann, wurde einfach die vorgefundene Tischaufstellung der zur Vorbereitung besuchten Seminareinheit in U-Form übernommen. Diese ist im Gegensatz zum detailliert geplanten Vortragsteil nicht vollständig durchdacht, sodass auch bei der 11:00-Uhr-Gruppe mit nur noch 14 anwesenden Student\*innen bei der Gruppenarbeit Probleme mit der räumlichen Zuordnung entstanden. Das deutlichste Anzeichen für ein mangelhaftes Raumkonzept fand sich dann bei der Vorbereitung für die zweite Gruppe mit zunächst 20 Teilnehmenden, in der vier Studierende mehrere Minuten warten mussten, bis ihnen eine Sitzgelegenheit zugewiesen wurde. Die Aufstellung der Tische in U-Form hat zwar den Vorzug, dass sich sowohl für die drei Gruppen der Kurzvortragsvorbereitung als auch für die zwei Gruppen der Debatte räumlich getrennte Bereiche bieten. Diese können jedoch auch durch andere Anordnungen erreicht werden, bei denen nicht ein Großteil des Raums zwischen den äußeren Armen ungenutzt bleibt. Weiterhin ist zu kritisieren, dass das im Voraus bekannte Fehlen von Übergangszeiten (vgl. Unterabschnitt 3.1.1.2) offenbar keine Berücksichtigung in der Stundenkonzeption fand, die einerseits ein Überziehen hätte vermeiden können, andererseits ermöglicht hätte, die Zeit für eine Reaktion auf die tatsächlich aufgetretenen Probleme mit der Audioausgabe aufzubringen.

Die Evaluation auswertend und die Reflexion der Durchführung zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass die Inhalts- und Methodenwahl sowie die Präsentation zwar prinzipiell gelungen sind und auch seitens der Teilnehmenden gewürdigt werden. Gerade die Abschlussdebatte kommt bei den Studierenden gut an und ermöglicht vor dem Fazit durch den Referenten eine umfassende persönliche Auseinandersetzung mit der präsentierten Fülle an Informationen. Allerdings wurden sowohl die räumlichen als auch die zeitlichen Bedarfe für einen entspannten Ablauf unterschätzt. Außerdem sollte mehr Wert auf Diskussionen, Reflexionen und andere praxisbezogene Inhalte gelegt werden. Die Frage danach, ob die vorliegende Konzeption einer Lehrpräsentation zu Koedukation im Sportunterricht zur Durchführung im Rahmen des Seminars geeignet ist, kann also eingeschränkt bejaht werden. Statt aber mit schnellem und teils ermüdendem Reden in einer die Thematik einführenden Veranstaltung für umfängliche Grundlagentheorie inklusive detaillierten Faktenwissens – wie das die Thüringer Koedukation betreffende – zu sorgen, wäre die Planung von weniger Themeninput, mehr zeitlichem Puffer und weit größerem Studierendenanteil vorzuziehen.

## 5.2 Zur sekundären Forschungsfrage

Koedukativer Sportunterricht besteht nicht nur aus geschlechtsheterogener Erziehung in Sportarten, denen allgemein eine starke Geschlechtertypik zugesprochen wird. Und Zurückhaltung gegenüber koedukativen Herausforderungen kann auch Ausdruck wohlüberlegter und reflektierter Überzeugung sein, didaktisch anspruchsvollen Szenarien eher mit durchdachter Planung begegnen zu wollen, als sich einfach auf die Intuition zu verlassen. Diese – und das zu zeigen ist eine der Intentionen dieser Lehrpräsentation – ist höchst individuell geprägt und dürfte nur im seltensten Fall in überwiegend angemessenem Umgang mit der ganzen Breite geschlechterspezifischer Chancen und Probleme resultieren. Und möglicherweise bedeuten eher zurückgenommene Antworten auf die Items 15, 16 und 17, die jeweils nach Selbsteinschätzungen bezüglich Genderkompetenz fragen, auch nur unmittelbare selbstkritische Reaktionen auf in der Seminareinheit neu aufgeworfene Aspekte. Diese könnten mittel- bis langfristig in stabilen selbstbewussten reflexiven Haltungen resultieren, die nur aufgrund initialer Verunsicherung entstehen konnten. Dennoch sollen Zustimmungen zur Skepsis gegenüber Koedukation und das Fehlen einer Bejahung der koedukativen Kompetenzen in Rhythmik und Tanz sowie im Fußball für den Moment als problematisch betrachtet werden, da zumindest die Chance besteht, dass hiermit sehr wohl latente Persönlichkeitsmerkmale auf Seiten der teilnehmenden Studentinnen und Studenten ausgedrückt werden.

Und so ist auf den ersten Blick erfreulich, dass sich gut drei von vier Studierenden gegenüber koedukativem Sport zuversichtlich zeigen (Item 15). Im Detail offenbart sich jedoch, dass nur knapp 30 % Vorbehalten in Hinblick auf geschlechtergemischten Unterricht gar nicht zustimmen. Und dass knapp jede\*r Vierte tatsächlich mehr oder weniger verunsichert ist, ist eigentlich problematisch. Auch zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Männern und Frauen (vgl. Abb. 6 bzw. Tab. 35). Letztere schätzen sich zu 80 % als überhaupt nicht skeptisch ein, von den männlichen Beantwortenden ordnet sich jedoch nur ein einziger ebenfalls hier zu. Auch bei der Vorstellung, Rhythmik und Tanz selbst koedukativ zu unterrichten (Item 16), gibt es geschlechterabhängig deutliche Abweichungen im Antwortverhalten (vgl. Abb. 7). Überwiegend stimmen die Frauen voll zu, aber bereits zwanzigprozentiges neutrales Selbsteinschätzen kann auf Nachholbedarf hinweisen. Der teilweise Ausdruck des Nichtzutrauens unter den Männern inklusive nur einem Viertel selbstverständlichen Umgangs mit dem Lernbereich ist bedenklich. Und auch, dass sich acht von 30 Teilnehmenden nicht ohne Weiteres koedukatives Unterrichten von Fußball vorstellen können (hier gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen Frauen und Männern), ist brisant. Dass die Items 16 und 17 hochsignifikant mit großer Effektstärke korrelieren, bedeutet zudem, dass einzelne Beantwortende gleich beiden mit ausgeprägteren Rollenstereotypen behafteten Lernbereichen größere Hemmung gegenüber aufweisen.

Sicherlich trauen sich in jedem Schulfach individuelle Lehrkräfte in einzelnen Fachgebieten mehr als in anderen zu. Es ist jedoch höchst bedenklich, dass bestimmte Inhalte komplett abgelehnt werden (vgl. Unterabschnitt 2.3.9). Möglicherweise sind Antworttendenzen, die Zweifel an der eigenen Unterrichtsbefähigung ausdrücken, zum Ende des universitären Teils der Lehrerbildung noch kein Grund zur Sorge, weil die teilweise freie Modulwahl ermöglicht, mit manchen Disziplinen weitaus weniger in Berührung zu kommen und die Praxis im Referendariat die nötige Auseinandersetzung mit anderen Lernbereichen mit sich bringt. So ist es vor dem Hintergrund, im Studium natürlich auch gute Noten anzustreben, nur verständlich, dass entsprechend der eigenen Sportsozialisation bspw. in bereits beherrschten Sportarten vertieft wird. Diese Sozialisation ist jedoch auch wieder vom Geschlecht abhängig. Und auch, dass sich der sportpraktische Teil des Studiums am Sportartenkonzept orientiert und dass dort innerhalb der Mannschaftssportarten – so die Erfahrung des Autors – nicht überwiegend reflexiv geschlechtersensible Vermittlung geschieht (vgl. Unterabschnitt 2.5.4), sollte zu bedenken geben. Denn die zweite Phase der Lehrerausbildung findet in den verschiedenen Bundesländern unter unterschiedlichen Regelungen Koedukation betreffend statt. Unabhängig davon, dass Lehramtsanwärter\*innen Mitte bzw. Ende zwanzig überwiegend gefestigte Sport- und Rollenverständnisse haben dürften, ist fraglich, wie souverän angehende Sportlehrkräfte damit umgehen, wenn sie bspw. aus Bayern kommend ab der Sekundarstufe nur monoedukativen Sportunterricht mit gleichgeschlechtlichen Lehrer\*innen kennengelernt haben und im hessischen Vorbereitungsdienst plötzlich mit dem koedukativen Normalfall konfrontiert werden. Daher sollten alle Antworttendenzen bezüglich koedukativer Fragestellungen, die anders als die der weiblichen Teilnehmenden bei Item 16 aussehen – nämlich fast ausnahmslose Aufgeschlossenheit –, als unmittelbare Handlungsaufforderung zur Änderung dieser Lage verstanden werden. Ein Hinweis darauf, wie diese gestaltet werden könnte, geben wieder die offenen Antworten zu den Inhalten vertiefender Veranstaltungen. Die Sensibilisierung für das grundsätzliche Bestehen der Problematik allein genügt nicht, wenn keine Konzepte zum praktischen Umgang mit diesen vorliegen. Die explizite Frage nach dem Umgang mit Jungen im Tanz bzw. Mädchen im Fußball (vgl. Tab. 48 bzw. Unterabschnitt 4.2.3.3) und der allgemeine Wunsch nach praxisbezogenen Inhalten deuten an, dass weiterführende Seminare die Skepsis minimieren und die Empfänglichkeit gegenüber mit traditionellen Rollenvorstellungen im Sport brechenden Ansätzen erhöhen könnten.

Wie bereits erwähnt sind die Antwortursachen der hier betrachteten Items nicht eindeutig ableitbar. Die Aussagen können vieles bedeuten, weswegen die Schlussfolgerungen nicht überbewertet werden sollten. Dennoch wären deutlich höhere Zustimmungsraten (Items 16 und 17) bzw. Nichtzustimmungen (Item 15) nicht nur wünschenswert, sondern eigentlich notwendig, wenn sie als Indikator für ein positives Selbstkonzept bezüglich der Erteilung koedukativen

Sportunterrichts betrachtet werden. Nicht jede Unterrichtsgestaltung und nicht jede Lernbereichsplanung werden sich immer durch ein besonders hohes erreichtes Maß aller möglichen Ausprägungen auszeichnen, die für hohe Unterrichtsqualität oder auch nur die Geschlechtersensibilität in diesen stehen. Sportunterrichtskonzeptionen sollten aber prinzipiell so angelegt werden können. Das ist jedoch nur möglich, wenn gemischtgeschlechtliche Organisationsformen als ganz normaler Bestandteil des Schulsports begriffen werden. Die Frage, ob sich die Teilnehmer\*innen des Seminars in der Lage sehen, Sport koedukativ zu unterrichten, lässt sich daher in Anbetracht der vorliegenden Evaluationsergebnisse nur teilweise und aus Sicht des Autors nicht ausreichend mit ja beantworten.

### 5.3 Weitere Betrachtungen

Dass kein statistischer Zusammenhang zwischen dem Wissen um die Differenzierung nach Geschlecht in Thüringen und der Tatsache besteht, ob die Studierenden selbst in Thüringen in den fraglichen Klassenstufen zur Schule gingen (vgl. CQT1 in Tab. 20), legt die Interpretation nahe, dass bestehende organisatorische Umstände in vielen Fällen einfach als gegeben und normal hingenommen und nicht weiter beachtet werden. Dabei sei daran erinnert, dass die Beantwortenden ihr Praxissemester bereits absolviert haben und trotzdem nur die Hälfte von ihnen dieses Wissen aufweist. Es soll hier nicht verkannt werden, dass diverse pädagogische, didaktisch-methodische und organisatorische Zusammenhänge bei der Gestaltung von Lehrtätigkeiten berücksichtigt werden müssen, zumal Studierende in ihrem Praxissemester auch fachlich viele Themen zum ersten Mal bearbeiten. Dennoch ist bemerkenswert, dass dieser zentrale Differenzierungsaspekt besteht, der bildlich gesprochen nach dem Geschlecht halbierend eine gerade Linie durch die Schülerschaft zieht, aber vielfach nicht bewusst wahrgenommen wird. Dies ist ein sehr deutliches Verinnerlichen von Geschlechterrollen im sportlichen Kontext, womit fraglich ist, wie klar mit anderen weniger expliziten Geschlechterspezifika umgegangen wird.

Dass das ko- oder monoedukative Erleben des Sportunterrichts nicht zufällig ist, sondern davon abhängt, welche Regelungen im jeweiligen Schulbundesland herrschen, zeigt der genaue Blick in die diesbezügliche Verteilung der Antworten (vgl. CQT2 in Tab. 31). Auch wenn neuere Lehrpläne eher dazu neigen, den Schulen mehr Entscheidungsfreiheiten einzugestehen (vgl. Teilkapitel 2.4), finden sich diese doch in einer gewissen landestypischen Tradition. Umso wichtiger ist es, dass eine neue Generation an Sportlehrer\*innen in die Kollegien strebt, die sich nicht in diesen verhaftet sieht – und bei der Gestaltung von schuleigenen Lehrplänen durch die Fachkonferenzen unabhängig vom Erleben in der eigenen Schulzeit geschlechtersensible Aspekte einzubringen in der Lage ist.

Vor dem Hintergrund des unterschiedlichen Durchführungsverlaufs weist der Seminargruppenvergleich ohne statistische Signifikanz, aber mit derselben grundlegenden Tendenz wie schon in den offenen Antworten (vgl. Abb. 9), darauf hin, dass die 11:00-Uhr-Gruppe mehr praktische Beispiele gewünscht hätte (vgl. mittlere Ränge im MWUT1 in Tab. 32). Dies wurde in Teilkapitel 5.1 bereits ausführlich diskutiert – wie auch die Geschlechterabhängigkeiten der Koedukationsskepsis und Vermittlungsbereitschaft koedukativen Tanzes in Teilkapitel 5.2. Dort bereits am Rande erwähnt wurde die für den Autor bemerkenswerte Geschlechterunabhängigkeit der Vorstellbarkeit, Fußball selbst koedukativ zu unterrichten, was auf seine eigenen bisher unreflektierten Geschlechterstereotype hinweist.

Ein anderer statistisch insignifikanter und daher mit Vorsicht zu betrachtender Zusammenhang besteht zwischen der Koedukationsregelung im Herkunftsbundesland und der Bereitschaft,



vertiefende Seminare zu besuchen (vgl. mittlere Ränge im MWUT4 in Tab. 38). Eine etwas pikante Interpretation hierfür wäre, dass vor allem Studierende mehr über den Umgang mit praktischen koedukativen Chancen und Problemen erfahren wollen, die nach einer Rückkehr in die eigene Heimat auch tatsächlich koedukativ unterrichten müssen, während die anderen weniger Wert darauf legen, da sie nicht dazu verpflichtet werden.

Weiterhin empfinden diejenigen Teilnehmenden die Thematik als in der Sportfachdidaktik weniger ausreichend behandelt, die Koedukation als relevanter einschätzen (SRK5, vgl. Tab. 45). Und den eigenen Unterricht im Praxissemester als gleichberechtigender anzusehen korreliert mit eher koedukativer Organisationsform (SRK6, vgl. Tab. 46). Dies könnte vom Argument pro Koedukation beeinflusst sein, das gemischtgeschlechtlichen Sportunterricht als Grundvoraussetzung für Gleichberechtigung bezeichnet (vgl. Unterabschnitt 2.2.1), welches auch in Studierendenbeiträgen in beiden Seminargruppen mehrfach aufgegriffen wurde. Auch diese beiden Korrelationstests sind dabei knapp insignifikant.

## 5.4 Kritische Betrachtung der Evaluation

Während sich ein Fragebogen in der vorliegenden Form grundsätzlich dazu eignet, die unmittelbaren Eindrücke an einer solchen Lehrpräsentation Teilnehmender zu erheben, wäre eigentlich ein Ansatz vorzuziehen, der idealerweise auch in der Lage ist, mittel- bis langfristige Veränderungen festzustellen. Ob also bspw. geschlechterspezifische Chancen und Probleme betreffendes erworbenes Wissen und diesbezügliche Einstellungsänderungen stabil sind oder sich aber kurze Zeit nach der Seminareinheit wieder auf das jeweils ursprüngliche Niveau einstellen, kann eigentlich nur eine andere Testart mit einem zweiten Messpunkt einige Wochen später ermitteln. Aber auch die gegebene Evaluation hätte in angepasster Form aufklären können, ob die beobachteten Ergebnisse tatsächlich von der Intervention abhängig sind. So kann nicht festgestellt werden, ob viele der Items auch ohne vorherige Präsentation mit denselben Tendenzen beantwortet worden wären. Mit Ausnahme von Fragen, die sich unmittelbar auf die Qualität der Seminargestaltung beziehen, hätte je eine Erhebung vor Beginn und nach Ende der inhaltlichen Vermittlung Veränderungen durch die Präsentation tatsächlich messbar machen können.

Auch ließ der Fragebogen Items vermissen, die genauere Antworten auf die jeweils angeschnittenen Aspekte hätten geben können. Ob bspw. jemand ausführlichere praxisbezogene Abschnitte vorgezogen hätte, weil die Lehreinheit diese nicht hinreichend berücksichtigte oder aber, weil ein tatsächlich ausreichendes Maß an Praxisvermittlung Interesse an mehr dergleichen schürte, lässt sich nicht allein mithilfe der verwendeten Fragen beantworten. Genauso bleibt im Verborgenen, ob eine skeptische Einstellung gegenüber der Umsetzung von Koedukation im Sport bedeutet, dass geschlechtergemischter Unterricht aufgrund von traditionellen Rollenvorstellungen abgelehnt oder aber eigentlich für richtig gehalten wird, die beantwortende Person sich diesen aber bspw. wegen fehlender Erfahrung nicht zutraut.

Ebenso ist fraglich, ob zur Beantwortung der Forschungsfragen nicht passendere Items hätten entwickelt werden können. Ähnlich der bereits angesprochenen nötigen Konkretisierung durch mehrere Fragen zu einem Merkmal hätten so unspezifische, allgemeine Aspekte adressierende Items zugunsten ergänzender Fragen herausgelassen werden können. Auch hätten bspw. die Forschungsfragen selbst in kaum abgewandelter Form Einzug in den Fragebogen finden können. So sind jedoch viele der herangezogenen Interpretationen spekulativ.

Weiterhin hätte die Erhebungsqualität allein schon durch eine bessere zeitliche Planung der Lehrpräsentation dadurch vergrößert werden können, dass sich nicht einzelne der Teilnehmenden wegen des Überziehens genötigt gesehen hätten, das Seminar vor der Fragebogenabgabe zu verlassen. Mehrere der Analysen litten unter der kleinen Stichprobe, wegen der bspw. bei CQTs auf weniger aussagekräftige Signifikanztests zurückgegriffen werden musste. Auch wären möglicherweise mehr und genauere offene Antworten zustande gekommen.

## 5.5 Schlussfolgerungen für die Fachdidaktik

Für die Fortentwicklung des fachdidaktischen Teils der Sportlehrramtsausbildung an der FSU Jena wären Mittel zu konzipieren, die in der Lage sind, zusammen mit den Studierenden zu Beginn des Moduls – oder bereits vorangegangene Module abschließend – die größten fachdidaktischen Entwicklungspotenziale zu erheben. Auf Grundlage dieser könnte die Themenwahl für die folgenden Seminareinheiten auf die jeweilige Studentenschaft zugeschnitten konkretisiert werden. Auch bzw. alternativ könnten für folgende Semester Anpassungen vorgenommen werden. Unabhängig davon, ob sich für eine individualisierte Themenfolge im laufenden Semester entschieden wird, könnte zu Ende der Seminarreihe eine Erhebung durchgeführt werden, die bspw. pädagogisch bzw. didaktisch relevante Einstellungsveränderungen oder den Grad des Erreichens selbstgesteckter Ziele erhebt. Und zwar losgelöst von der leistungsbewertenden Prüfung, der alle Teilnehmenden im Rahmen ihres Staatsexamens unterzogen werden.

Wenn der Thematik der hier betrachteten Lehrpräsentation auch hohe Relevanz zugeschrieben wird, so wären möglicherweise andere grundlegendere Themen in Anbetracht der begrenzten Anzahl an Terminen vorzuziehen, da bspw. eine gewisse Vertrautheit mit Differenzierung im sportunterrichtlichen Kontext Voraussetzung für das Gelingen reflexiver Koedukation ist. Andererseits könnten derartige Einheiten auch integriert vermittelt werden, also bspw. Geschlechtersensibilität als ein relevanter und vielleicht wiederkehrender Teilaspekt mehrerer Differenzierungsveranstaltungen. Sollte sich aber für eine voneinander gelöste Umsetzung und für die exklusive Vermittlung reflexiver Koedukation entschieden werden, würde der Autor mindestens einen weiteren Termin zu Koedukation im Sportunterricht ansetzen. Dieser würde sich – orientiert an den Einschätzungen der teilnehmenden Student\*innen sowie der Reflexion des Ablaufs – auf der durchgeführten Lehrpräsentation aufbauend ausschließlich mit konkreten Umsetzungen reflexiv koedukativer Szenarien, Unterrichtsstunden und Lernbereichsplannungen beschäftigen. Dabei sollen den Studierenden keine vorgefertigten Konzepte vorgestellt werden, welche vorbereitend bestehender Literatur entnommen werden können. Stattdessen sind in gemeinsamer Diskussion zu verschiedenen Themen neue Konzeptionen zu entwickeln, wobei zentral ist, dass die individuell Teilnehmenden auch immer ihre Rollenverständnisse reflektieren, die sie zu bestimmten Entscheidungen führen.

Sollte sich hingegen weiterhin für eine einzelne Seminareinheit zum Thema entschieden werden, wären auf der vorgestellten Konzeption aufbauend verglichen mit den durchgeführten Lehrpräsentationen folgende grundsätzliche Änderungen vorzunehmen. Statt eines einzelnen abschließenden Fragebogens wären zwei kürzere je zu Beginn und zum Ende vorzusehen, um in einem Längsschnitt tatsächliche Veränderungen durch die Präsentation ermitteln zu können. Sich weniger mit der Definition einzelner Begriffe wie der Mädchen- oder Jungenarbeit

auseinandersetzend würden die Vortragsteile gestrafft. Das erschöpfende Berichten aller möglichen Argumente würde der Vorstellung der wesentlichen Kategorien weichen, die zudem das jeweilige Ausmaß verfügbarer empirischer Evidenz berücksichtigend eingeordnet würden. Die Vorstellung der Festlegungen der einzelnen Länder würde zugunsten exemplarischer Erwähnungen und einer kompakten Übersicht gestrichen. Anstatt fertige Umsetzungen reflexiver Koedukation zu präsentieren, würden die Teilnehmenden beauftragt, anhand vorgegebener Problemstellungen eigene Varianten geschlechtersensiblen Vorgehens zu entwickeln – die Vorschläge aus der Literatur könnten dann zum Vergleich bzw. als Orientierung herangezogen werden. Und generell würde der Großteil der Stundenplanung den hier Aktionsformen genannten Methoden gewidmet, sodass Referentenbeiträge statt 46 von 82 Minuten auf weniger als die Hälfte des zeitlichen Umfangs gekürzt würden, sodass die Teilnehmenden in etwa einer Zeitstunde in Diskussionen, Rollenspielen und Gruppenarbeiten selbst aktiv wären.

#### **Kernaussagen der Diskussion:**

- verständliche Präsentation zu sehr relevantem Thema, aber mit zu hohen theoretischen und zu geringen praktischen Anteilen → Konzeption eingeschränkt geeignet
- geringer, aber dennoch zu hoher Anteil an Teilnehmenden, die sich eigenen koedukativen Sportunterricht nicht zutrauen – vor allem unter Männern
- problematisch: angehende Sportlehrkräfte sollten in allen Bundesländern geschlechterkompetent sein, aber empfundene Themenrelevanz von Herkunft abhängig
- keine Aussage über Präsentationseinfluss auf Antwortverhalten oder Überdauern von Wissen bzw. Einstellung möglich → Evaluation besser als Längsschnitt konzipieren
- fachdidaktischer Teil des Sportlehramtsstudiums sollte koedukative Praxisumsetzungen als relevanten Anteil von Differenzierung vermitteln

## 6 Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wurde die Erstellung, Durchführung und Auswertung einer Lehrpräsentation zu Koedukation im Sportunterricht im Rahmen eines fachdidaktischen Seminars dokumentiert. Obwohl geschlechterspezifische Fragen prinzipiell die gesamte Schülerschaft betreffen, begegnet diese Thematik den Studierenden des Sportlehramts an der FSU Jena bisher nur am Rande.

Im Theorieteil wurde beschrieben, wie bestehende Geschlechterhierarchien im Schulsport Gleichberechtigung verhindern und das Problem ungleicher Verhältnisse im Bildungssystem verschärfen. So herrscht die verbreitete Ansicht, dass nur stereotyp männlicher als richtiger Sport zu verstehen ist, was männliche Akteure in wettkampforientiertem Leistungsvergleich bedeutet. Dabei perpetuiert das quantitative Übergewicht an Männern in der höheren Sportbildung Verhältnisse, in denen den biologischen Geschlechtern je nur eingeschränkte Handlungsoptionen zugestanden werden und die konstruktivistische Natur des Genders, also des sozialen Geschlechts, keine Beachtung findet. Damit ergeben sich sowohl für Mädchen als auch Jungen im Sportunterricht jeweils sehr einheitliche und scharf abgegrenzte zulässige bzw. erwünschte Rollenverständnisse. Anhand verschiedener Studien wurde gezeigt, dass die fehlende Berücksichtigung geschlechterspezifischer Chancen und Probleme zu koedukativem Unterricht führt, von dem SuS im Schnitt weniger profitieren als von monoedukativem, also nach Geschlechtern getrennt stattfindendem. Dabei spielt die fehlende Geschlechterkompetenz von Sportlehrkräften eine Rolle, die mit den vergleichsweise höheren didaktischen Ansprüchen bspw. durch zusätzliche notwendige Differenzierung überfordert sind. Häufig sind hierfür traditionelle Sichtweisen auf angemessenes Verhalten mitverantwortlich, auf die viele Argumente gegen Koedukation zurückzuführen sind, dabei aber einer wissenschaftlichen Betrachtung nicht Stand halten. Auch die schlechten Erfahrungen mit unreflektiert gemischtgeschlechtlichem Unterricht werden als Kontraargumente vorgetragen, wohingegen Monoedukation seinerseits keine Lösung für diese Probleme darstellt. Die auf Regelungen bezüglich ko- oder monoedukativer Organisationsform untersuchten Sportlehrpläne der Länder zeigen dabei vor allem in der Unter- und Mittelstufe ein breites Spektrum von gemeinsamem Unterricht als Regelfall bis hin zur Geschlechtertrennung bereits ab dem Eintritt in die Sekundarstufe mit nur mehr gleichgeschlechtlichen Sportlehrkräften. Gleichzeitig schweigen sich diese Dokumente aber über die Grundlagen dieser Entscheidungen aus. Reflexive Koedukation adressiert die benannten Schwierigkeiten, indem die Sozialisation von Mädchen und Jungen bei der Sportunterrichtsgestaltung mitberücksichtigt wird und letztlich unabhängig vom Geschlecht zur besseren Förderung jedes Individuums führen kann. Hierfür werden grundsätzliche Herange-

hensweisen, wie eine reflektierte Grundhaltung der Lehrperson oder Orientierungen für Gesprächsführungen dargestellt, aber auch beispielhafte Umsetzungen in als geschlechtsneutral oder eher stereotyp verorteten Sportarten.

Die Evaluation der Lehrpräsentation durch den selbsterstellten Fragebogen zeigt durchwachsene Ergebnisse. Den durchgeführten Seminareinheiten selbst wird überwiegend Verständlichkeit bei angemessen gewählten und strukturierten Inhalten zugestanden, die größtenteils an den jeweiligen Wissensstand anknüpfen. Die verwendeten Methoden werden als gelungen beschrieben und die Teilnehmenden berichten mehrheitlich sowohl über Zufriedenheit mit dem Lernzuwachs als auch über erhöhtes Interesse an der Thematik – der beinahe ausnahmslos hohe Relevanz für die spätere eigene Lehrtätigkeit zugesprochen wird. Allerdings sollte der Schwerpunkt der Lehrpräsentation nicht auf umfänglicher Theorievermittlung, sondern auf vielfältigen und vor allem längeren Studierendenanteilen liegen. Zwar wird die Vortragsweise auch gelobt, doch kritisieren zahlreiche Äußerungen zu schnelles Vortragen von zu vielen Inhalten in zu kurzer Zeit, wegen derer an weiterer Interaktion bzw. an Praxisbezogenem gespart werden musste. Vor allem ein Mehr an Diskussionen und Hinweisen zu Umsetzungen reflexiver Koedukation bspw. in Form von Modellstunden oder anhand spezifischer problematischer Szenarien wird gewünscht. Zudem sieht sich zwar die Mehrheit grundsätzlich in der Lage, Sport koedukativ zu unterrichten. Aber auch nur vereinzelte skeptische Antworten sind bereits derer zu viel, woran vielleicht eine andere, praktischer orientierte Lehrpräsentation etwas verbessern könnte.

Es existieren bisher keine umfangreichen Erhebungen zu reflexiver Koedukation über vereinzelte Erfahrungsberichte hinaus. Jedoch sprechen schlüssige Argumentationen für diesen geschlechtersensiblen Ansatz – denen sich auch die an der betrachteten Lehrpräsentation Teilnehmenden mehrheitlich anschließen. Um diese Hoffnung auf mehr Gleichberechtigung in den Sportunterricht zu übertragen, bedarf es pädagogischer Überzeugungen, die vor einem Mehraufwand und intensiveren didaktisch-methodischen Überlegungen nicht zurückschrecken lassen. Damit mehr Sportlehrkräfte ihre Inhalts- und Methodenwahl genau wie ihr Auftreten selbstkritisch und selbstreflektierend hinterfragen – und zwar nicht nur den SuS gegenüber, sondern auch im Kollegium, in Fachkonferenzen oder bei Weiterbildungen –, ist eine Aufnahme koedukativer Fragestellungen in den obligatorischen Themenkanon des fachdidaktischen Ausbildungsteils ein erster Schritt. Sie verspricht besseren Unterricht für mehr SuS nicht durch Gleichmacherei, sondern durch größtmögliches Maß an individueller Entfaltung für jedes Geschlecht, für jede Figur, für jeden Leistungsstand und für jedes Sportarteninteresse.

## Literaturverzeichnis

- Balz, E., Bräutigam, M., Miethling, W.-D., Wolters, P. & Bähr, I. (2013). *Empirie des Schulsports* (Edition Schulsport, Band 20, 2. Auflage). Aachen: Meyer & Meyer.
- Barth, S. (2015, 4. April). *Einführung in die Theorie und Praxis bilingualen Sportunterrichts. Konzeption einer Lehreinheit für angehende Sportlehrer und -lehrerinnen*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Friedrich-Schiller-Universität. Jena.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Mai 2014). *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. Zugriff am 24.04.2018 unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule>
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2018). *LehrplanPLUS Realschule. Lehrplan für die bayerische Realschule*. Zugriff am 24.04.2018 unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/realschule>
- Behörde für Schule und Berufsbildung Freie und Hansestadt Hamburg (2011a). *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I Sport*. Zugriff am 23.04.2018 unter <http://www.hamburg.de/bildungsplaene/2363352/gym-seki/>
- Behörde für Schule und Berufsbildung Freie und Hansestadt Hamburg (2011b). *Bildungsplan Stadtteilschule (Jahrgangsstufen 5 bis 11). Sport*. Zugriff am 25.04.2018 unter <http://www.hamburg.de/bildungsplaene/2363316/start-stadtteilschule/>
- Bertrams, A. (2004). Ringen, Kämpfen, Zweikampfsport - ein Bewegungsfeld, in dem Mädchen und Jungen gemeinsam agieren können. Ansatzpunkte, Ideen und Methoden für den koedukativen Sportunterricht. *Sportunterricht*, 53 (7), 203-208.
- Bigler, R. S., Hayes, A. R. & Liben, L. S. (2014). Analysis and Evaluation of the Rationales for Single-Sex Schooling. In *Advances in child development and behavior. The role of gender in educational contexts and outcomes* (Advances in Child Development and Behavior, v. 47, 1st ed., Bd. 47, S. 225-260). Amsterdam: Elsevier; Academic Press. doi:10.1016/bs.acdb.2014.05.002
- Bigler, R. S. & Signorella, M. L. (2011). Single-Sex Education: New Perspectives and Evidence on a Continuing Controversy. *Sex Roles*, 65 (9-10), 659-669. doi:10.1007/s11199-011-0046-x
- Biskup, C. & Pfister, G. (1999). Mädchen können tanzen, Jungen Fußball spielen. Vorstellungen von Mädchen und Jungen über das eigene und das andere Geschlecht. *Sportunterricht*, 48 (1), 5-15.
- Blumenthal, E. (1993). Koedukativer Sportunterricht - Chance sozialer Erfahrungen oder Erfahrung ungleicher Chancen? *Sportunterricht*, 42 (7), 300-304.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bräutigam, M. (2003). Welcher Leitidee kann der Schulsport folgen? Die Lehrpläne und ihre Aussagen. In M. Bräutigam (Hrsg.), *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen* (Sportwissenschaft studieren, Bd. 3, S. 73-90). Aachen: Meyer & Meyer.
- Budde, J. (2005). *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem* (Theorie bilden, Bd. 2). Bielefeld: Transcript.
- Budde, J., Kansteiner, K. & Bossen, A. (2016). *Zwischen Differenz und Differenzierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesverfassungsgericht (2017, 10. Oktober). *Beschluss des Ersten Senats vom 10. Oktober 2017*, Bundesverfassungsgericht; BVerfG. Zugriff am 15.07.2018 unter [https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2017/10/rs20171010\\_1bvr201916.html](https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Entscheidungen/DE/2017/10/rs20171010_1bvr201916.html)
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155-159.

- Die Senatorin für Kinder und Bildung Freie Hansestadt Bremen. (2016). Bremisches Schulgesetz. BremSchulG.
- Diketmüller, R. (2002). "Bewusste Koedukation" und "geschlechtssensibles Unterrichten" in der österreichischen Leibeserziehung. In C. Kugelman (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 125, 1. Aufl., S. 97-107). Hamburg: Czwalina.
- Dritte Option. *Stellungnahme zum Gesetzgebungsverfahren bzgl. des dritten Geschlechtseintrags | dritte Option*, Kampagne "Dritte Option". Zugriff am 06.07.2018 unter <http://dritte-option.de/stellungnahme-zum-gesetzgebungsverfahren-bzgl-des-dritten-geschlechtseintrags/>
- Friedrich-Schiller-Universität Jena (2017, 17. März). *Statistik der Studierenden an der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Sommersemester 2008*. Zugriff am 01.06.2018 unter [https://www.uni-jena.de/unijenamedia/Downloads/einrichtungen/rektoramt/ZDF/SoSe+2008-view\\_image-1-called\\_by-unijena-original\\_site-unijena-original\\_page-242403.html](https://www.uni-jena.de/unijenamedia/Downloads/einrichtungen/rektoramt/ZDF/SoSe+2008-view_image-1-called_by-unijena-original_site-unijena-original_page-242403.html)
- Friedrich-Schiller-Universität Jena. *Modulkatalog Lehramt JM Gymnasium. 098 Sport*. bis SS2016 (Prüfungsordnung 2007). Zugriff am 23.07.2018 unter [https://friedolin.uni-jena.de/download/modulkataloge/de/23\\_098\\_sport\\_kf\\_2007.pdf](https://friedolin.uni-jena.de/download/modulkataloge/de/23_098_sport_kf_2007.pdf)
- Friedrich-Schiller-Universität Jena. *Modulkatalog Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Regelschulen. 098 Sport*. bis SS2016 (Prüfungsordnung 2007). Zugriff am 23.07.2018 unter [https://friedolin.uni-jena.de/download/modulkataloge/de/22\\_098\\_sport\\_kf\\_2007.pdf](https://friedolin.uni-jena.de/download/modulkataloge/de/22_098_sport_kf_2007.pdf)
- Friedrich-Schiller-Universität Jena (2018, 31. Mai). *Statistik der Studierenden an der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Wintersemester 2017/18*. Zugriff am 01.06.2018 unter [https://www.uni-jena.de/Universit%C3%A4t/Zahlen+und+Fakten/Intranet+\\_Studierendenstatistik.html](https://www.uni-jena.de/Universit%C3%A4t/Zahlen+und+Fakten/Intranet+_Studierendenstatistik.html)
- Frohn, J. (2002). Koedukation im Sportunterricht an Hauptschulen? In C. Kugelman (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 125, 1. Aufl., S. 21-29). Hamburg: Czwalina.
- Frohn, J. (2004). Reflexive Koedukation auch im Sportunterricht der Grundschule? *Sportunterricht*, 53 (6), 163-168.
- Frohn, J. (2009). Koedukation: Normative Positionen und empirische Befunde. In E. Balz (Hrsg.), *Sollen und Sein in der Sportpädagogik. Beziehungen zwischen Normativem und Empirischem* (Forum Sportpädagogik, Bd. 1, S. 187-199). Aachen: Shaker.
- Frohn, J. & Süßenbach, J. (2012). Geschlechtersensibler Schulsport. Den unterschiedlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen im Sport mit Genderkompetenz begegnen. *Sportpädagogik*, 36 (6), 2-7.
- Gieß-Stüber, P. (2009). Koedukation. In H. Haag (Hrsg.), *Handbuch Sportpädagogik. Mit Studienhandreichungen* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 133, 2., erw. Aufl., S. 307-313). Schorndorf: Hofmann.
- Gramespacher, E. (2007). *Gender Mainstreaming in der Schul(sport)entwicklung. Eine Genderanalyse an Schulen*. Dissertation, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau. Freiburg.
- Gramespacher, E. (2008). Die Tradierung geschlechtsstereotyper Wertvorstellungen im Schulsport. *Sportwissenschaft*, 38 (1), 51-64.
- Haacke, M. (2018, 20. Februar). *Eine Evaluation zur Differenzierung als Möglichkeit des Umgangs mit Heterogenität im Sportunterricht*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Friedrich-Schiller-Universität. Jena.



- Harris, M. B. (1986). Coeducation and Sex Roles. *Australian Journal of Education*, 30 (2), 117-131. doi:10.1177/000494418603000202
- Heim, R. & Sohnsmeier, J. (2016). Sportunterricht - ein Überblick über die jüngere empirische Forschung. *Sportunterricht*, 65 (2), 36-41.
- Herz, A. & Naumann, M. (2015a). Kooperatives Agieren im Kampfsportunterricht (1). *Sportunterricht*, 64 (3), 66-71.
- Herz, A. & Naumann, M. (2015b). Umsetzung des Themas „Koedukation und soziales Lernen im Kampfsportunterricht“ in der Sekundarstufe I und Möglichkeiten der Reflexion. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 64 (3), 3-8.
- Hessisches Kultusministerium (2010). *Lehrplan Sport Gymnasialer Bildungsgang. Gymnasiale Oberstufe*. Zugriff am 11.04.2018 unter <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/go-sport.pdf>
- Hessisches Kultusministerium (2011). *Leitfaden. Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum Sekundarstufe I Sport*. Zugriff am 11.04.2018 unter [https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/leitfaden\\_sport\\_sekundarstufe\\_i.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/leitfaden_sport_sekundarstufe_i.pdf)
- Hochschule Luzern. *Skalenniveau*. Zugriff am 23.07.2018 unter <https://www.empirical-methods.hslu.ch/entscheidbaum/entscheidassistent/skalenniveau/>
- Hollenberg, S. (2016). *Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung* (essentials). Wiesbaden: Springer VS.
- Horter, P. (1998). Mädchen im Schulsport - Verweigerung, Anpassung oder Selbstbestimmung? In K. Behm (Hrsg.), *Mädchen und Frauen im Sport. Natur- und Geisteswissenschaften im Dialog* (... Tagung der Kommission Frauenforschung in der Sportwissenschaft der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 4, S. 55-62). vom 31.10. - 2.11.1996 in Berlin. Hamburg: Czwalina.
- Jäger, A. & Lage, C. (2010). Step Aerobic als „Mädchenthema“ in Sek. I. Differenzierung als Chance eines koedukativen Unterrichts?! *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 59 (8), 9-11.
- Kaletsch, N. (2004). Die Bedeutung von Koedukation und Kommunikation für die Handlungsfähigkeit im Ballsportunterricht. *Sportunterricht*, 53 (7), 209-214.
- Kastrup, V. (2011). Geschlechterhierarchien im Schulsport. In I. Bähr, J. Erhorn, C. Krieger & J. Wibowo (Hrsg.), *Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung). Jahrestagung der dvs-Kommission Geschlechterforschung vom 18. - 20. November 2010 in Hamburg* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 218, S. 45-51). Hamburg: Feldhaus Ed. Czwalina.
- Kastrup, V. & Kleindienst-Cachay, C. (2016). 'Reflective co-education' or male-oriented physical education? Teachers' views about activities in co-educational PE classes at German secondary schools. *Sport, Education and Society*, 21 (7), 1-22. doi:10.1080/13573322.2014.984673
- Kirchhoff, S. (2010). *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung* (5. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kleber, G. (1995). Koedukation im Sportunterricht. Meine persönliche Meinung. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 44 (5), 72-73.
- Kleindienst-Cachay, C., Kastrup, V. & Cachay, K. (2008). Koedukation im Sportunterricht - ernüchternde Realität einer löblichen Idee. *Sportunterricht*, 57 (4), 99-104.
- Koca, C. (2009). Gender interaction in coed physical education: a study in Turkey. *Adolescence*, 44 (173), 165-185.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (1996). Einbindung der Chancengleichheit in sämtliche politischen Konzepte und Maßnahmen der Gemeinschaft.

- Köster, R. (Februar 2014). *Muss im Fach Sportunterricht generell koedukativ unterrichtet werden?*, Beratungsservice für Sportlehrerinnen und Sportlehrer | DSLV-NRW. Zugriff am 25.04.2018 unter <http://www.dslv-nrw.de/projekte/beratungsservice-fuer-sportlehrerinnen-und-sportlehrer/>
- Kugelman, C. (1980). *Koedukation im Sportunterricht* ((Sport, 4)). Bad Homburg: Limpert.
- Kugelman, C. (2002). Geschlechtssensibel unterrichten - Eine sportdidaktische Herausforderung. In C. Kugelman (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 125, 1. Aufl., S. 11-20). Hamburg: Czwalina.
- Kugelman, C. (2008). Mädchen im Sportunterricht heute - Frauen in Bewegung morgen. In E. Balz & P. Wolters (Hrsg.), *Schulsport. Didaktik und Methodik* (Sportpädagogik /32.2008], Sammelband, S. 212-220). Seelze: Friedrich.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt. (1997). *Grundsätze, Bestimmungen und Hinweise für den Schulsport in Sachsen-Anhalt*.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2003). *Rahmenrichtlinien Gymnasium Sport. Schuljahrgänge 5 - 12*. Zugriff am 11.04.2018 unter [https://www.bildung-lsa.de/pool/RRL\\_Lehrplaene/sportgyma.pdf](https://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/sportgyma.pdf)
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2012). *Fachlehrplan Sekundarschule Sport*. Zugriff am 11.04.2018 unter [https://www.bildung-lsa.de/pool/RRL\\_Lehrplaene/Endfassungen/lp\\_sks\\_sport.pdf](https://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Endfassungen/lp_sks_sport.pdf)
- Kultusministerkonferenz. (1985). Zweites Aktionsprogramm für den Schulsport.
- Ministerium für Bildung Saarland (2010). *Lehrplan Sport Gymnasium. Für die Klassenstufe 5 - 9*. Zugriff am 24.04.2018 unter [https://www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/LP\\_Sport-G8-5-9-2010\\_Version\\_2015.pdf](https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_Sport-G8-5-9-2010_Version_2015.pdf)
- Ministerium für Bildung Saarland (2011). *Lehrplan Sport Grundschule*. Zugriff am 24.04.2018 unter <https://www.saarland.de/209624.htm>
- Ministerium für Bildung Sachsen-Anhalt (2016). *Fachlehrplan Gymnasium Sport*. Zugriff am 11.04.2018 unter [https://www.bildung-lsa.de/pool/RRL\\_Lehrplaene/Erprobung/Gymnasium/FLP\\_Gym\\_Sport\\_LT.pdf](https://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Erprobung/Gymnasium/FLP_Gym_Sport_LT.pdf)
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2012). *Lehrplan Sport Gemeinschaftsschule. Klassenstufen 5 bis 10*. Zugriff am 24.04.2018 unter [https://www.saarland.de/dokumente/thema\\_bildung/LP\\_Sport\\_GemS\\_Juli\\_2012.pdf](https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_Sport_GemS_Juli_2012.pdf)
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (2017, 11. Juli). *Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz - BbgSchulG)*. Zugriff am 23.04.2018 unter <http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg>
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (2012). *Vorläufiger Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg Sport*. Zugriff am 11.04.2018 unter [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale\\_oberstufe/curricula/2011/Sport-VRLP\\_GOST\\_2011\\_Brandenburg.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/curricula/2011/Sport-VRLP_GOST_2011_Brandenburg.pdf)
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2001). *Rahmenplan Sport Jahrgangsstufen 5/6*. Zugriff am 11.04.2018 unter <https://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-allgemeinbildenden-schulen/sport/>
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Juni 2004). *Rahmenplan Grundschule Sport*. Zugriff am 26.04.2018 unter [https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene\\_allgemeinbildende\\_Schulen/Sport/rp-sport-gs.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/Rahmenplaene/Rahmenplaene_allgemeinbildende_Schulen/Sport/rp-sport-gs.pdf)
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2006). *Kerncurriculum für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe Sport*.

- Zugriff am 11.04.2018 unter <https://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/faecher-und-rahmenplaene/rahmenplaene-an-allgemeinbildenden-schulen/sport/>
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz (September 1999a). *Lehrplan Sport Sekundarstufe I. Klassen 5 - 9/10*. Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Regionale Schulen, Gesamtschulen. Zugriff am 24.04.2018 unter <https://lehrplaene.bildung-rp.de/?category=44>
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz (Februar 2000b). *Lehrplan Sport Sekundarstufe II*. Zugriff am 24.04.2018 unter <https://lehrplaene.bildung-rp.de/?category=44>
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Januar 2005). *Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule. Sport*. Zugriff am 25.04.2018 unter <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=146>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016a). *Bildungsplan des Gymnasiums Sport*. Zugriff am 04.04.2018 unter <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/SPO>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016b). *Bildungsplan des Gymnasiums Sport. Profulfach*. Zugriff am 04.04.2018 unter <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/SPOPROFIL>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016c). *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I Sport*. Zugriff am 04.04.2018 unter <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/SPO>
- Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein (Juli 2015). *Fachanforderungen Sport. Allgemein bildende Schulen, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II*. Zugriff am 25.04.2018 unter <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=199>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018, 25. April). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. (Schulgesetz NRW - SchulG)*. Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 6. Dezember 2016 (GV. NRW. S. 1052). Zugriff am 25.04.2018 unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Dezember 2014). *Rahmenvorgaben für den Schulsport in Nordrhein-Westfalen*. Zugriff am 25.04.2018 unter <https://www.schulsport-nrw.de/schulsportpraxis-und-fortbildung/rechtsgrundlagen/rahmenvorgaben.html>
- Mutz, M. & Burrmann, U. (2014). Sind Mädchen im koedukativen Sportunterricht systematisch benachteiligt? *Sportwissenschaft*, 44 (3), 171-181. doi:10.1007/s12662-014-0328-x
- Neuendorf, E. (1998). Die körperliche und leistungsphysiologische Entwicklung von Mädchen im Alter von 10 bis 18 Jahren. In K. Behm (Hrsg.), *Mädchen und Frauen im Sport. Natur- und Geisteswissenschaften im Dialog* (... Tagung der Kommission Frauenforschung in der Sportwissenschaft der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 4, S. 99-110). vom 31.10. - 2.11.1996 in Berlin. Hamburg: Czwalina.
- Niedersächsisches Schulgesetz. NSchG. Zugriff am 03. Juni 2018 unter [http://www.mk.niedersachsen.de/download/131234/Das\\_Niedersaechsische\\_Schulgesetz\\_NSchG\\_Lesefassung\\_Stand\\_Mai\\_2018.pdf](http://www.mk.niedersachsen.de/download/131234/Das_Niedersaechsische_Schulgesetz_NSchG_Lesefassung_Stand_Mai_2018.pdf)
- Parlamentarischer Rat (2017, 13. Juli). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. GG*, Parlamentarischer Rat. Zugriff am 11.04.2018 unter <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf>
- Porst, R. (2009). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (Studienskripten zur Soziologie, 2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Porst, R. (2011). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (Studienskripten zur Soziologie, 3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Sächsische Staatsministerium für Kultus (2009). *Lehrplan Mittelschule Sport*. Zugriff am 25.04.2018 unter [https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp\\_ms\\_sport\\_2009.pdf?v2](https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_ms_sport_2009.pdf?v2)
- Sächsische Staatsministerium für Kultus (2011). *Lehrplan Gymnasium Sport*. Zugriff am 25.04.2018 unter [https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp\\_gy\\_sport\\_2011.pdf?v2](https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_gy_sport_2011.pdf?v2)
- Scheffel, H. (1996). *Mädchensport und Koedukation. Aspekte einer feministischen SportPraxis* (1. Aufl.). Zugl.: Magdeburg, Univ., Diss., 1996. Butzbach-Griedel: AFRA-Verl.
- Scheffel, H. & Palzkill, B. (1994). Macht und Ohnmacht von Sportlehrerinnen im koedukativen Sportunterricht. *Sportunterricht*, 43 (4), 159-166.
- Schmerbitz, H. & Seidensticker, W. (2008). Sportunterricht und Jungenarbeit. In E. Balz & P. Wolters (Hrsg.), *Schulsport. Didaktik und Methodik* (Sportpädagogik /32.2008], Sammelband, S. 221-231). Seelze: Friedrich.
- Schmidt-Sinns, J. (2004). "Angefasst" - Sichern und Helfen im Zwielficht von Wahrnehmung, Auslegung und sachlicher Notwendigkeit. *Sportunterricht*, 53 (1), 11-19.
- Schmitt, B. (2011). Die Qual der Wahl: Diskriminierung bei der Teambildung vermeiden. *Sport-Praxis*, 52 (4), 50-54.
- Schmolze, C. (2012). *Koedukation im Sportunterricht. Notwendigkeiten und Möglichkeiten der Differenzierung*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Schumacher, U. (2012). Cheerleading für Jungen?! *Sportpädagogik*, 36 (6), 28-33.
- Seavey, C. A., Katz, P. A. & Zalk, S. R. (1975). Baby X. *Sex Roles*, 1 (2), 103-109. doi:10.1007/BF00288004
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land Brandenburg (November 2015). *Rahmenlehrplan Teil C Sport. Jahrgangsstufen 1 - 10*. Zugriff am 11.04.2018 unter <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006). *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Sport*. Zugriff am 11.04.2018 unter [https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-unterricht-lehrplaene-sek2\\_sport.pdf](https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-unterricht-lehrplaene-sek2_sport.pdf)
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. *Schulgesetz für das Land Berlin. SchulG*. unter.
- Sidorowicz, L. S. & Lunney, G. S. (1980). Baby X revisited. *Sex Roles*, 6 (1), 67-73. doi:10.1007/BF00288362
- Sobiech, G. (2013). Ein Plädoyer für die Verankerung geschlechtergerechter Pädagogik in der Sportlehrer(innen)ausbildung. *Bewegung & Sport*, 67 (3), 9-12.
- Solmon, M. A. (2014). Chapter Four - Physical Education, Sports, and Gender in Schools. In L. S. Liben & R. S. Bigler (Hrsg.), *Advances in Child Development and Behavior : The Role of Gender in Educational Contexts and Outcomes* (Bd. 47, S. 117-150). JAI. doi:10.1016/bs.acdb.2014.04.006
- Spiegel Online (2017, 8. November). *Urteil zu Intersexuellen: Stärkung des dritten Geschlechts*. Zugriff am 15.07.2018 unter <http://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/intersexualitaet-bundesverfassungsgericht-fordert-drittes-geschlecht-in-geburtenregister-a-1177008.html>
- Statista. *Zahl der Einwohner in Deutschland nach Geschlecht bis 2016 | Statistik*. Zugriff am 23.07.2018 unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/161868/umfrage/entwicklung-der-gesamtbevoelkerung-nach-geschlecht-seit-1995/>

- Stöcker, C. (2015, 4. August). *Bewegte Schule. Entwicklung, exemplarische Implementierung und Evaluation eines Lehrkonzepts im Rahmen der Lehramtsausbildung im Fach Sport*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit, Friedrich-Schiller-Universität. Jena.
- Strowitzki, I., Köhle, U. & Zipprich, C. (2002). Gemeinsam oder getrennt? - Umgang mit Rahmenrichtlinien in verschiedenen Bundesländern. In C. Kugelman (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 125, 1. Aufl., S. 89-96). Hamburg: Czwalina.
- Theis, R. (2010). *Sportunterricht aus Schülerperspektive. Eine qualitative Studie über Sichtweisen und Wünsche der Hauptschüler und Gymnasiasten zu ihrem Sportunterricht* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 174). Zugl.: Gießen, Univ., Habil.-Schr., 2009. Schorndorf: Hofmann.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2016). *Lehrplan für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife. Sport 2016*. Zugriff am 11.04.2018 unter <http://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=3500>
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010). *Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule. Sport*. Zugriff am 25.04.2018 unter <http://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1267>
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2012). *Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und des Realschulabschlusses. Erprobungsfassung Sport 2012*. Zugriff am 10.04.2018 unter <http://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=3499>
- Tietjens, M., Hagemann, N. & Stracke, S. (2010). Auswirkungen mono- vs. koedukativen Unterrichts im Sport auf das spontane geschlechtsbezogene Selbstwissen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (3), 123-132. doi:10.1026/0049-8637/a000013
- Vetterlein, A. *Lehrveranstaltungsevaluation (LVE)*. Zugriff am 09.07.2018 unter [https://www.ule.uni-jena.de/downloads\\_instrumente.php](https://www.ule.uni-jena.de/downloads_instrumente.php)
- Voss, A. (2002). Koedukativer Sportunterricht pro und kontra. Empirische Befunde zur Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In C. Kugelman (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 125, 1. Aufl., S. 61-72). Hamburg: Czwalina.
- Weigelt, L. (2010). *Berührungen und Schule - Deutungsmuster von Lehrkräften. Eine Studie zum Sportunterricht* (1. Auflage). Wiesbaden [Germany]: VS Verlag.
- Wolters, P. (2002). Koedukation im Sportunterricht - Zwischen Gleichheit und Differenz. *Sportunterricht*, 51 (6), 178-183.
- World Health Organization. *ICD 11. Gender incongruence*. Zugriff am 15.07.2018 unter <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/411470068>
- Wurzel, B. (2004). Koedukation zum Thema machen. Lehrerverhalten im koedukativen Unterricht. *Sportunterricht*, 53 (7), 197-202.
- Zipprich, C. (2002). "Endlich stören die Mädchen die Jungen nicht mehr" - Interviews mit Lehrkräften zur Geschlechtertrennung. In C. Kugelman (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 125, 1. Aufl., S. 73-85). Hamburg: Czwalina.

## **Anhang**

Anhang A: Begriffe/Konzepte auf ausliegenden Zetteln zum Anheften

Anhang B: Stundenverlaufsplanung

Anhang C: Inhalte der neun Handouts zu Lernbereichen

Anhang D: Handout

Anhang E: Fragebogen

Anhang F: Tabellen zu geschlossenen Items

Anhang G: Geplante Dependenzanalysen

Anhang H: Tabellen der Chi-Quadrat-Tests

Anhang I: Tabellen der Mann-Whitney-U-Tests

Anhang J: Rangkorrelationen nach Spearman

Anhang K: Offene Antworten

Anhang L: PowerPoint-Präsentation

Anhang M: Angeheftete Zettel auf Weiblich-männlich-Skala

## Anhang A: Begriffe/Konzepte auf ausliegenden Zetteln zum Anheften

Tab. 4. Begriffe/Konzepte auf ausliegenden Zetteln zum Anheften

Frauenfußball	Attraktivität	Fußball
Damentennis	Schönheitsideal	Handball
Kugelstoßen	Frisur	Hockey
Durchsetzungsvermögen	Figur	Volleyball
Stärke	Gerätturnen	Leistung
Zweckbetonung	Leichtathletik	Gesundheitsbewusstsein
raumgreifend	Rhythmik und Tanz	Kooperation
kraftbetont	Zweikampfsportarten	Ausdruck
mutig	Schwimmen	Körpererfahrung
robust	Wintersport	Wagnis
sportlich	Tischtennis	Wettkampf
expressiv	Badminton	Verständigung
kreativ	Tennis	
sensibel	Basketball	

## Anhang B: Stundenverlaufsplanung

Tab. 5. Stundenverlaufsplanung

Zeit [']	Abschnitt	Inhalte	Organisation, Methodik & Material
1 – 3 (3)	praktischer Einstieg & Begrüßung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Studierende verorten ausliegende Zettel mit Begriffen/Konzepten auf eindimensionaler Skala (männlich-weiblich) an Tafel</li> <li>Vorstellung Seminarthema &amp; Gliederung</li> </ul>	<b>Aktionsform Koordinaten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Studierende vor Vortragsbeginn zum Einbringen veranlasst</li> <li>40 Zettel &amp; Haftmagnete</li> </ul> <b>Vortrag</b> <i>PowerPoint-Präsentation, Handouts in Studierendenzahl</i>
4 – 14 (11)	theoretischer Hintergrund	<ul style="list-style-type: none"> <li>Video: soziales Säuglingsgeschlecht</li> <li>Geschlechtergleichberechtigung</li> <li>Klären von Begriffen: Koedukation, Gender, Mädchen-/Jungenarbeit, reflexive Koedukation</li> </ul>	<b>Video &amp; Vortrag</b> <i>PowerPoint-Präsentation</i>
15 – 18 (4)	Auswertung des Einstiegs	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diskussion zur sozialen Dimension von Geschlecht über stereotype Verhaltensweisen, Sportarten, etc. anhand zu Beginn verorteter Begriffe und Konzepte</li> </ul>	<b>Aktionsform Diskussion</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Diskussion eröffnet, indem Studierende zu Zettel-Verortung zu Beginn befragt</li> </ul>
19 – 27 (9)	Argumente zu Koedukation in Literatur	<ul style="list-style-type: none"> <li>jeweils kategorisiert und einordnend: <ul style="list-style-type: none"> <li>Argumente pro ...</li> <li>... und kontra Koedukation im Sportunterricht</li> </ul> </li> </ul>	<b>Vortrag</b> <i>PowerPoint-Präsentation</i>
28 – 31 (4)	Reflexion eigener Sportbiografie	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diskussion zu persönlichen Einschränkungen, denen sich Studierende im Kontext Sport bzw. Schulsport unterlegen sahen oder sehen</li> </ul>	<b>Aktionsform Diskussion</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Vortragender befragt Studierende nach im Sport empfundenen Hemmungen</li> </ul>
32 – 39 (8)	Geschlechterquoten & Koedukation in Lehrplänen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Geschlechterverteilung im Sportbildungssystem</li> <li>Festlegungen zu Koedukation im Sportunterricht in den Sportlehrplänen der Bundesländer</li> </ul>	<b>Vortrag</b> <i>PowerPoint-Präsentation</i>
40 – 54 (15)	Anwendung vermittelten Problembewusstseins	<ul style="list-style-type: none"> <li>anhand einführender Erläuterungen zu Lernbereichen aus Thüringer Gymnasiallehrplan Sport werden Lernbereiche auf geschlechterspezifische Probleme und Chancen für geschlechtersensiblen Sportunterricht untersucht</li> </ul>	<b>Aktionsform Gruppenarbeit &amp; Kurzvortrag</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Studierende werden in drei etwa gleichgroße Gruppen eingeteilt</li> <li>jeder Gruppe werden je drei Handouts zu Lernbereichen ausgeteilt → je Auswahl eines Lernbereichs</li> <li>nach fünfminütiger Vorbereitungsphase trägt nacheinander je ein*e Studierende*r max. zweiminütig Gruppenergebnisse vor</li> <li>neun Handouts zu Lernbereichen</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li><i>knappe Zeit → fünfminütige Kurzvariante:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lernbereiche „Rhythmik und Tanz“ sowie „Sportspiele“ werden im Unterrichtsgespräch gemeinsam untersucht</li> </ul> </li> </ul>	
55 – 64 (10)	reflexive Koedukation	<ul style="list-style-type: none"> <li>umsetzen reflexiver Koedukation anhand <ul style="list-style-type: none"> <li>Lehrkraftverhalten, Wahl und Gestaltung von Sportarten, Teambildung</li> </ul> </li> </ul>	<b>Vortrag</b> <i>PowerPoint-Präsentation</i>
65 – 79 (15)	Auseinandersetzung mit Argumenten zu Koedukation in Eigenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>argumentatives Durchdenken vorgestellter Positionen pro und kontra Koedukation im Sportunterricht durch erzwungenes Partei ergreifen</li> <li>Konflikt durch Ermitteln, Gewichten und Anordnen je relevant empfundener Argumente soll Problembewusstsein der Studierenden vertiefen</li> </ul>	<b>Aktionsform Debatte</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Studierende werden in etwa gleichgroße Gruppen pro und kontra Koedukation sowie unparteiische*n „Kanzler*in“ eingeteilt</li> <li>nach 5 min Vorbereitungsphase je 90 s: <ul style="list-style-type: none"> <li>Sprecher*in Pro-Gruppe eröffnet Debatte, Kontra-Gruppe erwidert, Pro- und Kontra-Gruppe erwidern nacheinander nochmals bzw. schließen je ab</li> </ul> </li> <li>„Kanzler*in“ entscheidet begründend anhand vorgetragener Argumentationen</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li><i>knappe Zeit → fünfminütige Kurzvariante:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>geschlossene Argumentationsketten pro bzw. kontra Koedukation und anschließend offene Diskussion</li> </ul> </li> </ul>	
80 – 82 (3)	Zusammenfassung	<ul style="list-style-type: none"> <li>kurzes appellierendes Fazit zur Seminareinheit</li> </ul>	<b>Vortrag</b> <i>PowerPoint-Präsentation</i>
83 – 90 (8)	Evaluation der Lehrpräsentation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Austeilen der Fragebogen und Ausfüllen durch Studierende</li> </ul>	<i>Fragebogen in Studierendenzahl</i>



## Anhang C: Inhalte der neun Handouts zu Lernbereichen

Tab. 6. Lernbereich „Gesundheit und Fitness“

Lernbereich „Gesundheit und Fitness“
Lernausgangslage: Der Schüler kann
<ul style="list-style-type: none"> <li>• eine gesundheitsbezogene Fitness in den Lernbereichen nachweisen,</li> <li>• Maßnahmen zur Verletzungsprophylaxe (z.B. Erwärmung, Kräftigung, Mobilität) nennen und diese unter Anleitung durchführen,</li> <li>• Körpererfahrungen (z.B. An- und Entspannung, Sinneswahrnehmung, Pulsfrequenz) im Zusammenhang mit den den Lernbereichen zugrunde liegenden Sportarten beschreiben und selbstreflexiv herstellen,</li> <li>• diese Sportarten im Hinblick auf die Stärkung gesundheitsbezogener Fitness einordnen.</li> </ul>
Am Ende der Klassenstufe 12 bzw. 13 kann der Schüler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• eine gesundheitsbezogene Fitness in den koordinativen und konditionellen Fähigkeiten nachweisen,</li> <li>• sich 30 bis 40 Minuten in einem gesundheitswirksamen Bereich ausdauernd bewegen,</li> <li>• motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten als Gesundheits- und Leistungsressource einordnen und entsprechende Übungsprogramme entwickeln,</li> <li>• sein erworbenes Wissen adäquat, auch fächerübergreifend, anwenden, d. h.</li> <li>• Modelle zur Entstehung von Gesundheit und Krankheit beschreiben,</li> <li>• Wirkungsweisen von Bewegung und Sport im Rahmen dieser Modelle erläutern,</li> <li>• gesundheitsbezogenes Bewegungshandeln reflektieren,</li> <li>• sich zu gesundheitsrelevantem Sporttreiben auch über die Schulzeit hinaus motivieren und entsprechende Ziele setzen und beharrlich verfolgen,</li> <li>• seinen Gesundheitszustand und seine Fitness einschätzen, d. h.</li> <li>• ein realistisches Selbst-, Körper- und Gesundheitskonzept ableiten,</li> <li>• zielorientiert Konsequenzen für sein gesundheitssportliches Handeln ableiten und umsetzen,</li> <li>• psychosoziale Gesundheitsressourcen zur Lösung von Aufgaben in Schule und Freizeit einsetzen.</li> </ul>

Tab. 7. Lernbereich „Sportspiele“ (Fokus Rückschlagspiele)

Lernbereich „Sportspiele“ (Fokus Rückschlagspiele)
Lernausgangslage: Der Schüler kann
<ul style="list-style-type: none"> <li>• mindestens ein Sportspiel mit stark vereinfachten Regeln und veränderten Bedingungen spielen,</li> <li>• entsprechende grundlegende spielspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten anwenden,</li> <li>• einfache Spielhandlungen und Spielsituationen beobachten und beschreiben,</li> <li>• stark vereinfachte Spielregeln nennen und einhalten.</li> </ul>
Am Ende der Klassenstufe 12 bzw. 13 kann der Schüler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ein Sportspiel unter wettkampfnahen Bedingungen spielen,</li> <li>• ein Sportspiel der anderen Strukturgruppe unter regelgerechten Bedingungen spielen,</li> <li>• komplexe Spielsituationen lösen,</li> <li>• grundlegende sportspieltypische Fertigkeiten und Fähigkeiten ausführen.</li> </ul>

Tab. 8. *Lernbereich „Sportspiele“ (Fokus Zielschussspiele)*

<b>Lernbereich „Sportspiele“ (Fokus Zielschussspiele)</b>
Lernausgangslage: Der Schüler kann
<ul style="list-style-type: none"> <li>• mindestens ein Sportspiel mit stark vereinfachten Regeln und veränderten Bedingungen spielen,</li> <li>• entsprechende grundlegende spielspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten anwenden,</li> <li>• einfache Spielhandlungen und Spielsituationen beobachten und beschreiben,</li> <li>• stark vereinfachte Spielregeln nennen und einhalten.</li> </ul>
Am Ende der Klassenstufe 12 bzw. 13 kann der Schüler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ein Sportspiel unter wettkampfnahen Bedingungen spielen,</li> <li>• ein Sportspiel der anderen Strukturgruppe unter regelgerechten Bedingungen spielen,</li> <li>• komplexe Spielsituationen lösen,</li> <li>• grundlegende sportspieltypische Fertigkeiten und Fähigkeiten ausführen.</li> </ul>

Tab. 9. *Lernbereich „Gerätturnen“*

<b>Lernbereich „Gerätturnen“</b>
Lernausgangslage: Der Schüler kann
<ul style="list-style-type: none"> <li>• sich in Gerätelandschaften sicher bewegen,</li> <li>• die Grundtätigkeiten des Freien Turnens in Einzel-, Partner- oder Gruppenübung kombinieren,</li> <li>• turnspezifische Fertigkeiten in der Grobform ausführen,</li> <li>• miteinander kooperieren.</li> </ul>
Am Ende der Klassenstufe 12 bzw. 13 kann der Schüler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• eine Sprunghocke und -grätsche über das Sprungpferd oder den Kasten ausführen,</li> <li>• Übungsverbindungen und Kürübungen variantenreich, unter Berücksichtigung von Bewegungsthemen- und aufgaben, selbstständig/in der Gruppe erarbeiten, gestalten und präsentieren,</li> <li>• einen turnerischen Vierkampf bestreiten,</li> <li>• situativ helfen und sichern.</li> </ul>

Tab. 10. *Lernbereich „Leichtathletik“*

<b>Lernbereich „Leichtathletik“</b>
Lernausgangslage: Der Schüler kann
<ul style="list-style-type: none"> <li>• kurze Strecken schnell laufen,</li> <li>• mindestens 10 Minuten ausdauernd laufen,</li> <li>• weit bzw. hoch springen,</li> <li>• Wurfgeräte weit und zielgenau werfen.</li> </ul>
Am Ende der Klassenstufe 12 bzw. 13 kann der Schüler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• sich in leichtathletischen Mehrkämpfen unter Anwendung der Wettkampfbestimmungen mit anderen messen,</li> <li>• mindestens 30 Minuten ausdauernd laufen,</li> <li>• Gesundheitspotenziale des Lernbereichs erläutern und in die Praxis umsetzen,</li> <li>• beharrlich üben.</li> </ul>

Tab. 11. *Lernbereich „Schwimmen“*

<b>Lernbereich „Schwimmen“</b>
Lernausgangslage: (...) der Schüler (hat) sich bereits Bewegungssicherheit im Wasser angeeignet und grundlegende Fertigkeiten im Schwimmen entwickelt. Er kann 15 Minuten ausdauernd schwimmen.
Am Ende der Klassenstufe 12 bzw. 13 kann der Schüler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• sicher und ausdauernd mindestens 30 Minuten schwimmen,</li> <li>• sich in mindestens zwei Schwimmarten sicher und schnell bewegen,</li> <li>• sich selbst und andere retten bzw. die richtigen Entscheidungen für Rettungsmaßnahmen treffen.</li> </ul>

Tab. 12. *Lernbereich „Rhythmik und Tanz“*

<b>Lernbereich „Rhythmik und Tanz“</b>
Lernausgangslage: Der Schüler kann
<ul style="list-style-type: none"> <li>• haltungsschulende und körperkräftigende Übungen aus der funktionellen Gymnastik ausführen,</li> <li>• sich nach vorgegebenen Rhythmen mit und ohne Handgeräte(n), allein und in der Gruppe bewegen,</li> <li>• eine gymnastische Übung oder einen Tanz nach Musik erstellen und präsentieren.</li> </ul>
Am Ende der Klassenstufe 12 bzw. 13 kann der Schüler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• mindestens zwei Tänze präsentieren,</li> <li>• eine Choreografie mit und ohne Handgeräten gestalten und präsentieren,</li> <li>• Musik in Bewegung kreativ umsetzen.</li> </ul>

Tab. 13. *Lernbereich „Zweikampfsportarten“*

<b>Lernbereich „Zweikampfsportarten“</b>
Lernausgangslage: Nach Rauf-, Kampf- und Rangelspielen mit und ohne Körperkontakt bis zum Ende der Klassenstufe 4 werden die normgebundenen Handlungsmöglichkeiten im Übungskampf erweitert.
Am Ende der Klassenstufe 12 bzw. 13 kann der Schüler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• einen Übungskampf mit einer hohen Technikvielfalt bestehen,</li> <li>• judospezifische Techniken demonstrieren,</li> <li>• Elemente der Selbstverteidigung demonstrieren,</li> <li>• Kampfregeln und Rituale einhalten.</li> </ul>

Tab. 14. *Lernbereich „Wintersport“*

<b>Lernbereich „Wintersport“</b>
Lernausgangslage: (...) (im) Lernbereich Ski- und Eislaufen am Ende der Klassenstufe 4 (...) hat sich der Schüler ggf. Bewegungssicherheit auf einem ausgewählten Wintersportgerät angeeignet und grundlegende Fertigkeiten auf Schnee und Eis entwickelt.
Am Ende der Klassenstufe 12 bzw. 13 kann der Schüler
<ul style="list-style-type: none"> <li>• sich sicher auf einem weiteren Wintersportgerät bei unterschiedlichen äußeren Bedingungen bewegen,</li> <li>• Gesundheitspotenziale des Lernbereichs erläutern,</li> <li>• Zusammenhänge zwischen Sport, Freizeit, Ökologie und nachhaltiger Entwicklung in winterlichen Naturräumen erläutern.</li> </ul>

## Anhang D: Handout

Institut für Sportwissenschaft  
Stufenbezogene Sportdidaktik  
Dr. Berit Wanjek

Friedrich-Schiller-Universität Jena  
Jena, 19. Juni 2018  
Manfred Johnsen

### Koedukation im Sportunterricht

#### Zusammenfassung

- Sozialisation von Mädchen und Jungen muss bei Sportunterrichtsgestaltung berücksichtigt werden – egal, ob in gemeinsamen oder getrennten Organisationsformen
- fehlende Berücksichtigung → Sportunterricht benachteiligt: Mädchen allgemein, leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler sowie alle, denen Geschlechterstereotype nicht gerecht werden
- Geschlechterhierarchien behindern Gleichberechtigung im Sport & verschärfen Problem ungleicher Verhältnisse im Bildungssystem (Männer überwiegen quantitativ, verbreitete Ansicht „männlicher“ Sport = „richtiger Sport“)
- nur vordergründig fundamental: Hauptargumente gegen Koedukation
  - traditionelle Sichtweisen → halten wissenschaftlicher Betrachtung nicht Stand
  - schlechte Erfahrungen mit unreflektierter Koedukation  
→ „reflexive Koedukation“ adressiert diese Probleme & gleichzeitig Monoedukation ebenfalls keine Lösung
- reflexive Koedukation behandelt Problemursachen, nicht nur Symptome  
→ optimale individuelle Förderung ohne Ansehen des Geschlechts

#### 1 Hintergrund

- juristisch-politische Motivation für Gleichberechtigung:
  - Staat fördert tatsächliche Durchsetzung, beseitigt bestehende Nachteile (GG 1994)
  - *EU-Kommission zu Gender Mainstreaming (1996)*: alle Politik auf Geschlechterverhältnisse und Benachteiligungen hin prüfen, nicht auf Sondermaßnahmen für Frauen beschränken
- ... und pädagogische Motivation:
  - allen SuS<sup>1</sup> ganze Vielfalt der Bewegungs-, Sport-, Spielkultur erschließen (*Bräutigam 2003*)
- Idee → gemeinsamer Sportunterricht von SuS – wie in allen anderen Fächern

##### 1.1 Geschlechterverhältnisse in Bildung zeigen Handlungsbedarf auf

- Sportlehrkräfte an Gymnasien, Gesamtschulen und v.a. Oberstufen überproportional männlich
- hierarchischer Blick von Sportarten und Geschlechtern von SuS geteilt:
  - Ballspiele = Männersport = „richtiger“ Sport > Frauensport (bspw. Tanz, Gymnastik, etc.)
- seit 25 Jahren sinkender Anteil an Sportstudentinnen: von 50 % auf 25 % → Teufelskreis?

##### 1.2 Problematische Geschlechterstereotype in Koedukation

- unreflektierte Koedukation → „Koedukation“:
  - *Nebeneinander* im Sportunterricht ohne gemeinsame Erziehung oder Berücksichtigung geschlechtertypischer Rollenzuschreibungen und daraus entstehender Probleme
  - ursprünglich aus organisatorischen Gründen und ohne pädagogische Grundlegung
- Probleme für Mädchen: Jungen setzen Interessen besser durch und haben mehr vom Unterricht
- Probleme für Jungen: Leitbild „starker Mann“ legt wenige Sportarten und Verhaltensweisen fest

##### 1.3 Für Geschlechterspezifika sensibler Sportunterricht: *reflexive Koedukation*

- angemessene Berücksichtigung beider Geschlechter → Gerechtigkeit und Gleichberechtigung
- Lehrkräften müssen verstehen und mit SuS reflektieren: kulturell erworbenes „soziales Geschlecht“ (unabhängig vom biologischen alles als „typisch“ männlich oder weiblich Geltendes)
  - Stereotype vermeiden, unabhängig von Geschlecht SuS als Individuen behandeln
  - aber auch Stereotype bewusst thematisieren: gemeinsam dekonstruieren und hinterfragen

## 2 Argumentationen pro und contra Koedukation im Sportunterricht

### 2.1 Pro Koedukation

- Koedukation Grundvoraussetzung für Gleichberechtigung
- bestehende Probleme überwindbar, da biologische Unterschiede abseits Leistungssport unerheblich – aber (pädagogischer Auftrag!) ohnehin zu überwinden
- alle profitieren individuell: reflexive Koedukation entspricht letztlich individueller Differenzierung
- Koedukation leichter zu organisieren: Ressourcen (Personal, Räumlichkeiten) nur einmal nötig
- getrennter Sportunterricht („Monoedukation“) keine Alternative, da mit ganz eigenen Problemen

### 2.2 Kontra Koedukation

- Probleme durch Koedukation seien zu groß → lieber monoedukativ statt Umgang mit Problemen
- Sportlehrkräfte mit höheren pädagogisch-didaktischen Ansprüchen teils überfordert, noch zeigt Praxis: bestehende Koedukation benachteiligt Mädchen (Noten, Motivation, Selbstkonzept)
- Geschlechtertypik zwar sozialisationsbedingt und ungerecht, aber dennoch vorhanden → in Koedukation typische Interessen und Neigungen schlechter umsetzbar
- traditionelle Geschlechtervorstellungen: „richtiger Männersport“ vs. Frauensport, unterschiedliche Curricula nach Geschlecht, sowie unbelegte behauptete Wesens- und Physiusunterschiede
- organisatorische Probleme: andersgeschlechtliche Inhalte vor allem durch Männer verweigert

## 3 Koedukation in den Sportlehrplänen der Bundesländer (Mittelstufen)

- bildungsföderaler Flickenteppich: kaum einheitliche Vorgaben der Länder – Begründungen im Sinne angeführter Argumentationen dabei absolute Ausnahme

▨ *Koedukation Regel*: Schleswig-Holstein, Hamburg, Hessen, Saarland

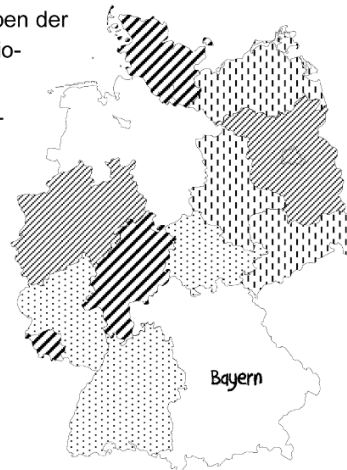
▨ nicht in Sportlehrplänen, aber *laut Schulgesetzen Regel*: Brandenburg, Berlin, Nordrhein-Westfalen

□ *unklar*: Niedersachsen und Bremen

▤ *Monoedukation ab Klassenstufe 7*: Thüringen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg

▤ *Monoedukation ab Klassenstufe 5*: Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen

- *teils-teils in Bayern*: ab Klasse 5 Jungen durch Männer, Mädchen durch Frauen zu unterrichten („Basissport“), „Differenzierter Sportunterricht“: Schulen legen fest



## 4 Umsetzung reflexiver Koedukation<sup>2</sup>

- reflektierte Grundhaltung: eigene Sportbiografie und eigenes Rollenverständnis infrage stellen
- bei Inhaltsauswahl für Sportunterricht: sowohl geschlechterneutrale als auch -typische Sportarten berücksichtigen – nicht Problemvermeidung, sondern konkrete Umsetzung ist je relevant
- hohes Maß an SuS-Beteiligung notwendig, Reflexionsgespräche fundamentaler Bestandteil
- Differenzierung nach individuellen Potenzialen und Bedürfnissen führt letztlich dazu, dass Differenzierung nach Stereotypen wie bspw. Geschlechterschubladen unnötig wird

<sup>1</sup> Schülerinnen und Schüler

<sup>2</sup> Beispielumsetzungen zu geschlechtsneutralen und geschlechtertypischen Sportarten sowie zu Teambildungsverfahren siehe begleitende PowerPoint-Präsentation in *Moodle*

# Fragebogen zur Lehrpräsentation „Koedukation im Sportunterricht“

---

## Liebe\*r Student\*in,

Du kannst mit dem Ausfüllen dieses Fragebogens Deinen **persönlichen Eindruck** von dieser Lehrpräsentation zurückmelden und einen Teil zur Verbesserung der Lehre beitragen.

**Bereich 1** beinhaltet allgemeine Fragen zu Deiner Person und zu Deinem Studium.

**Bereich 2** besteht aus Fragen zur Lehrpräsentation **(a)** sowie zu Koedukation im Sportunterricht in Deinem bisherigen Studium und in zukünftiger Lehrtätigkeit **(b)**. Bei den meisten Items stehen Dir fünf Antwortalternativen von „stimme nicht zu“ bis „stimme voll zu“ zur Verfügung.

**Bereich 3** bietet Raum für offene Antworten.

Beachte **beim Ausfüllen** des Fragebogens bitte Folgendes:

- Bearbeite alles nacheinander und überspringe nichts!
- Fülle die zutreffende Antwortalternative **mit einem dunklen Stift** aus!

Antworten bitte nur so markieren: ● ○ ○

Fehlmarkierungen bitte nur so korrigieren: ✕ ● ○

- Solltest Du Items nicht beantworten wollen, lasse sie aus!

Die Befragung ist **freiwillig**, **anonym** und dient ausschließlich der **Forschung**.

**Vielen Dank für Deine Hilfe!**

*Manfred Johnsen*

Auf der **nächsten Seite** geht es **los!**

## Bereich 1 – allgemeine Fragen zu Deiner Person

**Alter** in Jahren: \_\_\_\_\_

**Geschlecht:**

- ☐ weiblich
- ☐ männlich
- ☐ inter/divers

angestrebter **Studienabschluss:**

- ☐ Lehramt Gymnasium
- ☐ Lehramt Regelschule

**Als Schüler\*in ...**

... erlebter **Sportunterricht** in Klassenstufe 7/8:

- ☐ koedukativ
- ☐ teils-teils
- ☐ monoedukativ

... diese Klassenstufen besucht im (Bundes-)Land: \_\_\_\_\_

---

## Bereich 2a – Fragen zur Lehrpräsentation

	stimme nicht zu	stimme voll zu
Das Thema wurde klar und verständlich präsentiert. ....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Auswahl der Inhalte war angemessen. ....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Inhalte wurden sinnvoll strukturiert. ....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Wechsel zwischen Vortrag und Plenumseinbezug halfen beim Verständnis. ....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde ausführlichere theoretische Grundlagen vorziehen. ....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hätte mir mehr praktische Beispiele gewünscht. ....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mit dem Lernzuwachs in der Seminareinheit zufrieden. ....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Bereich 2b – Fragen zu Koedukation im Sportunterricht

	stimme nicht zu	stimme voll zu
Der behandelte Stoff knüpft an meinen Wissensstand an. ....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrpräsentation hat mein Interesse am Thema erhöht. ....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In der Sportfachdidaktik wurden geschlechterspezifische Fragen ausreichend behandelt. ....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mir vorstellen, vertiefende Seminare zum Thema zu besuchen. ....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Während des Praxissemesters habe ich überwiegend koedukativ unterrichtet. ....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In meinem Unterricht waren meine Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt. ....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Thematik ist für meine spätere Lehrtätigkeit relevant. ....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich stehe der Umsetzung von Koedukation skeptisch gegenüber. ....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mir vorstellen, den Lernbereich „Rhythmik und Tanz“ selbst koedukativ zu unterrichten. ....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mir vorstellen, Fußball selbst koedukativ zu unterrichten. ....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir war bekannt, dass in Thüringen Sportunterricht nur bis Klassenstufe 6 koedukativ erteilt werden soll. ....	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein

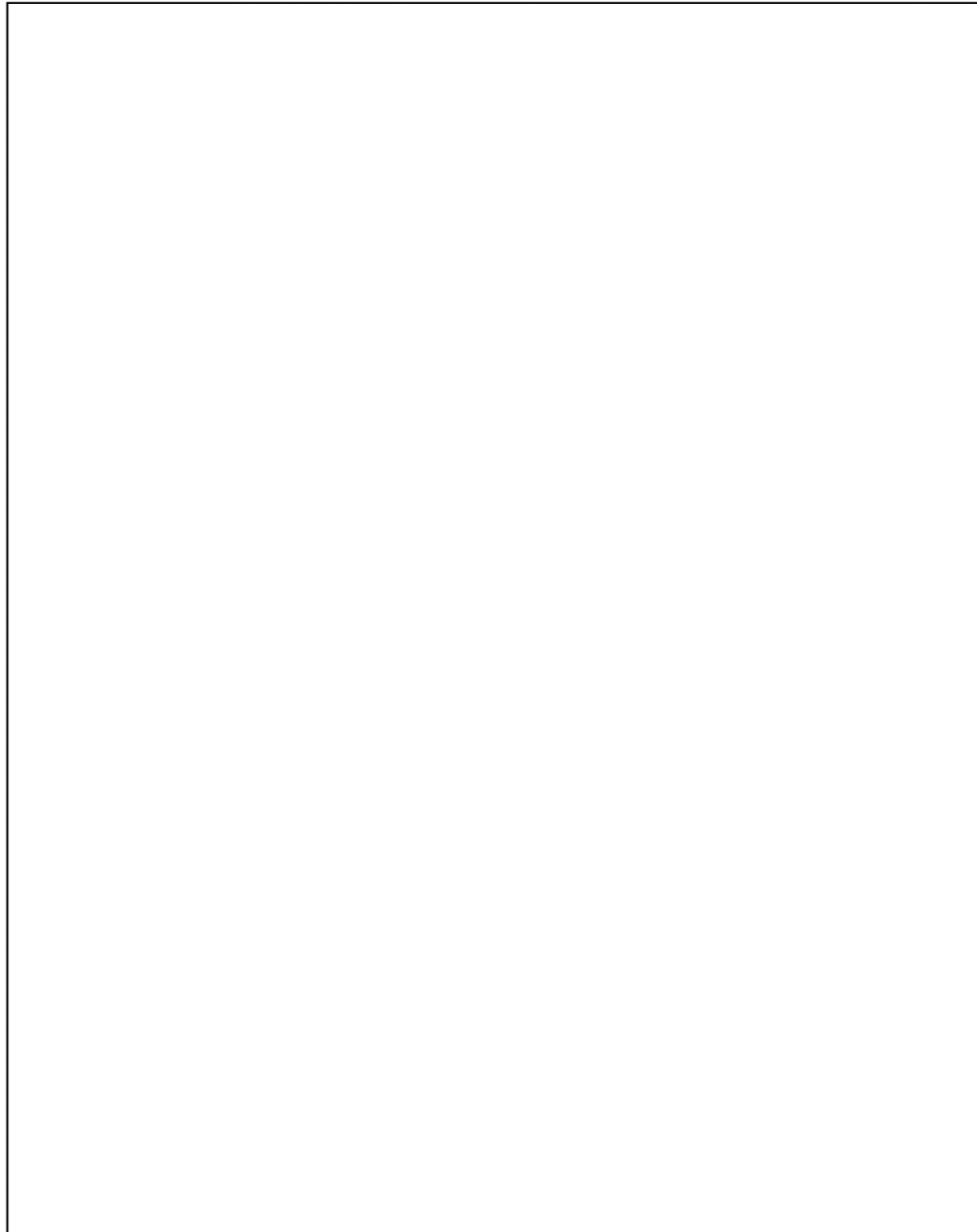
**Bereich 3** auf der nächsten Seite!



### **Bereich 3 – offene Antworten**

Notiere bitte stichpunktartig,

- + was Dir gefallen hat,
- was verbessert werden kann,
- # was Vertiefungen beinhalten sollten!



## Anhang F: Tabellen zu geschlossenen Items

Tab. 15. Geschlossene Items zur Lehrpräsentation

Geschlossene Items zur Lehrpräsentation			Studierende					Lage/Streuung			
(-2 = stimme nicht zu ... 2 = stimme voll zu)			-2	-1	0	1	2	Q1	Md	Q3	IQA
(1) Das Thema wurde klar und verständlich präsentiert.	n	31	0	1	3	10	17	1	2	2	1
	%		0,0	3,2	9,7	32,3	54,8				
(2) Die Auswahl der Inhalte war angemessen.	n	31	0	2	3	8	18	1	2	2	1
	%		0,0	6,5	9,7	25,8	58,1				
(3) Die Inhalte wurden sinnvoll strukturiert.	n	31	0	0	2	10	19	1	2	2	1
	%		0,0	0,0	6,5	32,3	61,3				
(4) Die Wechsel zwischen Vortrag und Plenumseinbezug halfen beim Verständnis.	n	31	0	2	2	13	14	1	1	2	1
	%		0,0	6,5	6,5	41,9	45,2				
(5) Ich würde ausführlichere theoretische Grundlagen vorziehen.	n	31	5	14	9	2	1	-1	-1	0	1
	%		16,1	45,2	29,0	6,5	3,2				
(6) Ich hätte mir mehr praktische Beispiele gewünscht.	n	31	0	6	7	14	4	0	1	1	1
	%		0,0	19,4	22,6	45,2	12,9				
(7) Ich bin mit dem Lernzuwachs in der Seminareinheit zufrieden.	n	31	0	2	9	13	7	0	1	1	1
	%		0,0	6,5	29,0	41,9	22,6				

Tab. 16. Geschlossene Items zu Koedukation im Sportunterricht

Geschlossene Items zu Koedukation im Sportunterricht			Studierende					Lage/Streuung			
(-2 = stimme nicht zu ... 2 = stimme voll zu)			-2	-1	0	1	2	Q1	Md	Q3	IQA
(8) Der behandelte Stoff knüpft an meinen Wissensstand an.	n 31		0	4	5	12	10	0	1	2	2
	%		0,0	12,9	16,1	38,7	32,3				
(9) Die Lehrpräsentation hat mein Interesse am Thema erhöht.	n 31		0	5	3	9	14	0	1	2	2
	%		0,0	16,1	9,7	29,0	45,2				
(10) In der Sportfachdidaktik wurden geschlechterspezifische Fragen ausreichend behandelt.	n 31		5	10	9	6	1	-1	0	0	1
	%		16,1	32,3	29,0	19,4	3,2				
(11) Ich kann mir vorstellen, vertiefende Seminare zum Thema zu besuchen.	n 31		3	4	7	11	6	0	1	1	1
	%		9,7	12,9	22,6	35,5	19,4				
(12) Während des Praxissemesters habe ich überwiegend koedukativ unterrichtet.	n 29		5	6	7	6	5	-1	0	1	2
	%		17,2	20,7	24,1	20,7	17,2				
(13) In meinem Unterricht waren meine Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt.	n 27		0	1	4	14	8	1	1	2	1
	%		0,0	3,7	14,8	51,9	29,6				
(14) Die Thematik ist für meine spätere Lehrtätigkeit relevant.	n 31		0	0	1	10	20	1	2	2	1
	%		0,0	0,0	3,2	32,3	64,5				
(15) Ich stehe der Umsetzung von Koedukation skeptisch gegenüber.	n 31		9	15	3	3	1	-2	-1	-1	1
	%		29,0	48,4	9,7	9,7	3,2				
(16) Ich kann mir vorstellen, den Lernbereich „Rhythmik und Tanz“ selbst koedukativ zu unterrichten.	n 30		3	1	7	7	12	0	1	2	2
	%		10,0	3,3	23,3	23,3	40,0				
(17) Ich kann mir vorstellen, Fußball selbst koedukativ zu unterrichten.	n 30		1	4	3	8	14	0	1	2	2
	%		3,3	13,3	10,0	26,7	46,7				

## Anhang G: Geplante Dependenzanalysen

Tab. 17. Übersicht der geplanten Dependenzanalysen

Testcode	Auf Unterschiede bzw. Zusammenhänge getestete Variablen
<b>Chi-Quadrat-Tests für Unabhängigkeit</b>	
CQT1	Wissen um Bestimmungen zu Koedukation in Thüringen ... in Klassenstufe 7/8 besuchtes Land Thüringen
CQT2	erlebter koedukativer Unterricht ... koedukativ bzw. anders unterrichtet
<b>Mann-Whitney-U-Tests</b>	
MWUT1	Seminargruppe ... Items 4, 5 und 6
MWUT2	Geschlecht ... Items 15, 16 und 17
MWUT3	angestrebter Studienabschluss ... Items 14 und 15
MWUT4	koedukativ bzw. anders unterrichtet ... Items 11, 14 und 15
<b>Rangkorrelationen nach Spearman</b>	
SRK1	erlebter koedukativer Unterricht ... Item 5 & Item 6
SRK2	Items 1 bis 4 untereinander
SRK3	Item 11 ... Items 1 bis 7
SRK4	Item 11 ... Item 9 & Item 14
SRK5	Item 14 ... Item 10
SRK6	Item 12 ... Item 13
SRK7	Items 15 bis 17 untereinander

## Anhang H: Tabellen der Chi-Quadrat-Tests

### CQT1

Tab. 18. *Verarbeitete Fälle beim CQT1*

	Verarbeitete Fälle					
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Mir war bekannt, dass in Thüringen Sportunterricht nur bis Klassenstufe 6 koedukativ erteilt werden soll. * LandTH	29	93,5%	2	6,5%	31	100,0%

Tab. 19. *Kreuztabelle für den CQT1*

**Mir war bekannt, dass in Thüringen Sportunterricht nur bis Klassenstufe 6 koedukativ erteilt werden soll. \* LandTH Kreuztabelle**

			LandTH		Gesamt
			Thüringen	sonstige	
Mir war bekannt, dass in Thüringen Sportunterricht nur bis Klassenstufe 6 koedukativ erteilt werden soll.	ja	Anzahl	5	11	16
		Erwartete Anzahl	5,0	11,0	16,0
	nein	Anzahl	4	9	13
		Erwartete Anzahl	4,0	9,0	13,0
Gesamt		Anzahl	9	20	29
		Erwartete Anzahl	9,0	20,0	29,0

Tab. 20. *Signifikanztests für den CQT1*

#### Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,001 <sup>a</sup>	1	1,000
Exakter Test nach Fisher			
Anzahl der gültigen Fälle	29		

a. 2 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. ...

### CQT2

Tab. 21. *Verarbeitete Fälle beim CQT2*

	Verarbeitete Fälle					
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
erlebter Unterricht * Land ab Klasse 7	29	93,5%	2	6,5%	31	100,0%

Tab. 22. Kreuztabelle für den CQT2

**erlebter Unterricht \* Land ab Klasse 7 Kreuztabelle**

			Land ab Klasse 7		Gesamt
			koedukativ	andere	
erlebter Unterricht	koedukativ	Anzahl	5	3	8
		Erwartete Anzahl	1,9	6,1	8,0
	teils-teils	Anzahl	1	7	8
		Erwartete Anzahl	1,9	6,1	8,0
	monoedukativ	Anzahl	1	12	13
		Erwartete Anzahl	3,1	9,9	13,0
Gesamt	Anzahl	7	22	29	
	Erwartete Anzahl	7,0	22,0	29,0	

Tab. 23. Signifikanztests für den CQT2

**Chi-Quadrat-Tests**

	Wert	df	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	8,941 <sup>a</sup>	2	,017
Exakter Test nach Fisher	7,545		,022
Anzahl der gültigen Fälle	29		

a. 3 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,93.

Tab. 24. Effektstärke beim CQT2

**Symmetrische Maße**

		Wert	Exakte Signifikanz
Nominal- bzgl.	Phi	,555	,017
Nominalmaß	Cramer-V	,555	,017
Anzahl der gültigen Fälle		29	

Tab. 25. Verarbeitete Fälle beim CQT2 (Untertest teils-teils vs. monoedukativ)

**Verarbeitete Fälle**

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
erlebter Unterricht * Land ab Klasse 7	21	100,0%	0	0,0%	21	100,0%

Tab. 26. Signifikanztests für den CQT2 (Untertest teils-teils vs. monoedukativ)

Chi-Quadrat-Tests			
	Wert	df	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	,133 <sup>a</sup>	1	1,000
Exakter Test nach Fisher			1,000
Anzahl der gültigen Fälle	21		

a. 2 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,76.

Tab. 27. Verarbeitete Fälle beim CQT2 (Untertest koedukativ vs. teils-teils)

	Verarbeitete Fälle					
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
erlebter Unterricht * Land ab Klasse 7	16	88,9%	2	11,1%	18	100,0%

Tab. 28. Signifikanztests für den CQT2 (Untertest koedukativ vs. teils-teils)

Chi-Quadrat-Tests			
	Wert	df	Exakte Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	4,267 <sup>a</sup>	1	,119
Exakter Test nach Fisher			,119
Anzahl der gültigen Fälle	16		

a. 2 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3,00.

Tab. 29. Verarbeitete Fälle beim CQT2 (Untertest koedukativ vs. monoedukativ)

	Verarbeitete Fälle					
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
erlebter Unterricht * Land ab Klasse 7	21	91,3%	2	8,7%	23	100,0%

Tab. 30. *Signifikanztests für den CQT2 (Untertest koedukativ vs. monoedukativ)*

**Chi-Quadrat-Tests**

	Wert	df	Exakte Signifikanz (2- seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	7,289 <sup>a</sup>	1	,014
Exakter Test nach Fisher			,014
Anzahl der gültigen Fälle	21		

a. 2 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,29.

Tab. 31. *Effektstärke beim CQT2 (Untertest koedukativ vs. monoedukativ)*

**Symmetrische Maße**

		Wert	Exakte Signifikanz
Nominal- bzgl.	Phi	,589	,014
Nominalmaß	Cramer-V	,589	,014
Anzahl der gültigen Fälle		21	

## Anhang I: Tabellen der Mann-Whitney-U-Tests

### MWUT1

Tab. 32. Ränge der MWUT für Seminargruppe

Ränge				
	Seminargruppe	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Die Wechsel zwischen Vortrag und Plenumseinbezug halfen beim Verständnis.	11:00-Uhr-Gruppe	13	15,35	199,50
	12:30-Uhr-Gruppe	18	16,47	296,50
	Gesamt	31		
Ich würde ausführlichere theoretische Grundlagen vorziehen.	11:00-Uhr-Gruppe	13	15,15	197,00
	12:30-Uhr-Gruppe	18	16,61	299,00
	Gesamt	31		
Ich hätte mir mehr praktische Beispiele gewünscht.	11:00-Uhr-Gruppe	13	18,85	245,00
	12:30-Uhr-Gruppe	18	13,94	251,00
	Gesamt	31		

Tab. 33. Statistiken der MWUT für Seminargruppe

Statistik für Test <sup>a</sup>			
	Die Wechsel zwischen Vortrag und Plenumseinbezug halfen beim Verständnis.	Ich würde ausführlichere theoretische Grundlagen vorziehen.	Ich hätte mir mehr praktische Beispiele gewünscht.
Mann-Whitney-U	108,500	106,000	80,000
Z	-,372	-,469	-1,572
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,710	,639	,116

a. Gruppenvariable: Seminargruppe

### MWUT2

Tab. 34. Ränge der MWUT für Geschlecht

Ränge				
	Geschlecht	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Ich stehe der Umsetzung von Koedukation skeptisch gegenüber.	weiblich	10	9,50	95,00
	männlich	21	19,10	401,00
	Gesamt	31		
Ich kann mir vorstellen, den Lernbereich „Rhythmik und Tanz“ selbst koedukativ zu unterrichten.	weiblich	10	20,25	202,50
	männlich	20	13,13	262,50
	Gesamt	30		
Ich kann mir vorstellen, Fußball selbst koedukativ zu unterrichten.	weiblich	10	15,75	157,50
	männlich	20	15,38	307,50
	Gesamt	30		



Tab. 35. Statistiken der MWUT für Geschlecht

Statistik für Test <sup>a</sup>

	Ich stehe der Umsetzung von Koedukation skeptisch gegenüber.	Ich kann mir vorstellen, den Lernbereich „Rhythmik und Tanz“ selbst koedukativ zu unterrichten.	Ich kann mir vorstellen, Fußball selbst koedukativ zu unterrichten.
Mann-Whitney-U	40,000	52,500	97,500
Z	-2,960	-2,190	-,117
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,003	,029	,907

a. Gruppenvariable: Geschlecht

Tab. 36. Item 15: Häufigkeiten nach Geschlecht

(15) Ich stehe der Umsetzung von Koedukation skeptisch gegenüber.			Studierende					Lage/Streuung			
(-2 = stimme nicht zu ... 2 = stimme voll zu)								Q1	Md	Q3	IQA
			-2	-1	0	1	2				
weiblich	n	10	8	0	1	1	0	-2	-2	-1,5	0,5
	%		80,0	0,0	10,0	10,0	0,0				
männlich	n	21	1	15	2	2	1	-1	-1	-0,5	0,5
	%		4,8	71,4	9,5	9,5	4,8				
Gesamt	n	31	9	15	3	3	1	-2	-1	-1	1
	%		29,0	48,4	9,7	9,7	3,2				

Tab. 37. Item 16: Häufigkeiten nach Geschlecht

(16) Ich kann mir vorstellen, den Lernbereich „Rhythmik und Tanz“ selbst koedukativ zu unterrichten.  (-2 = stimme nicht zu ... 2 = stimme voll zu)			Studierende					Lage/Streuung			
			-2	-1	0	1	2	Q1	Md	Q3	IQA
weiblich	n	10	0	0	2	1	7	0,75	2	2	1,25
	%		0,0	0,0	20,0	10,0	70,0				
männlich	n	20	3	1	5	6	5	0	1	1,75	1,75
	%		15,0	5,0	25,0	30,0	25,0				
Gesamt	n	30	3	1	7	7	12	0	1	2	2
	%		10,0	3,3	23,3	23,3	40,0				

## MWUT4

Tab. 38. Ränge der MWUT für koedukativ bzw. anders unterrichtet

Ränge				
	Land ab Klasse 7	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Ich kann mir vorstellen, vertiefende Seminare zum Thema zu besuchen.	koedukativ	7	19,64	137,50
	andere	22	13,52	297,50
	Gesamt	29		
Die Thematik ist für meine spätere Lehrtätigkeit relevant.	koedukativ	7	20,00	140,00
	andere	22	13,41	295,00
	Gesamt	29		
Ich stehe der Umsetzung von Koedukation skeptisch gegenüber.	koedukativ	7	18,00	126,00
	andere	22	14,05	309,00
	Gesamt	29		

Tab. 39. Statistiken der MWUT für koedukativ bzw. anders unterrichtet

Statistik für Test <sup>a</sup>			
	Ich kann mir vorstellen, vertiefende Seminare zum Thema zu besuchen.	Die Thematik ist für meine spätere Lehrtätigkeit relevant.	Ich stehe der Umsetzung von Koedukation skeptisch gegenüber.
Mann-Whitney-U	44,500	42,000	56,000
Z	-1,710	-2,148	-1,156
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,087	,032	,248

a. Gruppenvariable: Land ab Klasse 7

Tab. 40. Item 14: Häufigkeiten nach koedukativ bzw. anders unterrichtet

(14) Die Thematik ist für meine spätere Lehrtätigkeit relevant.				Studierende					Lage/Streuung			
(-2 = stimme nicht zu ... 2 = stimme voll zu)				-2	-1	0	1	2	Q1	Md	Q3	IQA
	koedukativ	n	7	0	0	0	0	7	2	2	2	0
		%		0,0	0,0	0,0	0,0	100				
	andere	n	22	0	0	1	9	12	1	2	2	1
		%		0,0	0,0	4,5	40,9	54,5				
	Gesamt	n	31	0	0	1	10	20	1	2	2	1
		%		0,0	0,0	3,2	32,3	64,5				

## Anhang J: Rangkorrelationen nach Spearman

Tab. 41. SRK1: Erlebte Koedukation (5) vs. mehr gewünschte Theorie bzw. Praxis (6)

			Im Unterricht erlebte Koedukation.	Ich würde ausführlichere theoretische Grundlagen vorziehen.	Ich hätte mir mehr praktische Beispiele gewünscht.
Spearman-Rho	Im Unterricht erlebte Koedukation.	Korrelationskoeffizient		,311	,226
		Sig. (2-seitig)		,088	,221
		N		31	31
	Ich würde ausführlichere theoretische Grundlagen vorziehen.	Korrelationskoeffizient	,311		-,137
		Sig. (2-seitig)	,088		,462
		N	31		31
	Ich hätte mir mehr praktische Beispiele gewünscht.	Korrelationskoeffizient	,226	-,137	
		Sig. (2-seitig)	,221	,462	
		N	31	31	

Tab. 42. SRK2: Fragen zur Präsentationsqualität untereinander (1 bis 4)

			Das Thema wurde klar und verständlich präsentiert.	Die Auswahl der Inhalte war angemessen.	Die Inhalte wurden sinnvoll strukturiert.	Die Wechsel zwischen Vortrag und Plenumseinbezug halfen beim Verständnis.
Spearman-Rho	Das Thema wurde klar und verständlich präsentiert.	Korrelationskoeffizient		,797 **	,364	,348
		Sig. (2-seitig)		,000	,044	,055
		N		31	31	31
	Die Auswahl der Inhalte war angemessen.	Korrelationskoeffizient	,797 **		,372	,426
		Sig. (2-seitig)	,000		,039	,017
		N	31		31	31
	Die Inhalte wurden sinnvoll strukturiert.	Korrelationskoeffizient	,364 *	,372 *		,403
		Sig. (2-seitig)	,044	,039		,025
		N	31	31		31
	Die Wechsel zwischen Vortrag und Plenumseinbezug halfen beim Verständnis.	Korrelationskoeffizient	,348	,426 *	,403 *	
		Sig. (2-seitig)	,055	,017	,025	
		N	31	31	31	

\*\* Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

\* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tab. 43. SRK3: Vertiefungswunsch (11) gegen Fragen zur Lehrpräsentation (1–7)

		Das Thema wurde klar und verständlich präsentiert.	Die Auswahl der Inhalte war angemessen.	Die Inhalte wurden sinnvoll strukturiert.	Die Wechsel zwischen Vortrag und Plenumseinbezug halfen beim Verständnis.	Ich würde ausführlichere theoretische Grundlagen vorziehen.	Ich hätte mir mehr praktische Beispiele gewünscht.	Ich bin mit dem Lernzuwachs in der Seminareinheit zufrieden.
Spearman-Rho	Ich kann mir vorstellen, vertiefende Seminare zum Thema zu besuchen.	,387 <sup>a</sup>	,362 <sup>a</sup>	,487 <sup>b</sup>	,413 <sup>a</sup>	-,152	-,543 <sup>b</sup>	,520 <sup>b</sup>
		,031	,046	,005	,021	,414	,002	,003
		31	31	31	31	31	31	31

<sup>a</sup> Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

<sup>b</sup> Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tab. 44. SRK4: Vertiefungswunsch (11) vs. Themeninteresse (9) bzw. Relevanz (14)

		Die Lehrpräsentation hat mein Interesse am Thema erhöht.	Die Thematik ist für meine spätere Lehrtätigkeit relevant.
Spearman-Rho	Ich kann mir vorstellen, vertiefende Seminare zum Thema zu besuchen.	,576 <sup>a</sup>	,708 <sup>a</sup>
		,001	,000
		31	31

<sup>a</sup> Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Tab. 45. SRK5: Thema in Fachdidaktik behandelt (10) vs. Relevanz für Lehrtätigkeit (14)

			In der Sportfachdidaktik wurden geschlechter-spezifische Fragen ausreichend behandelt.	Die Thematik ist für meine spätere Lehrtätigkeit relevant.
Spearman-Rho	In der Sportfachdidaktik wurden geschlechter-spezifische Fragen ausreichend behandelt.	Korrelationskoeffizient		-,352
		Sig. (2-seitig)		,052
		N		31
	Die Thematik ist für meine spätere Lehrtätigkeit relevant.	Korrelationskoeffizient	-,352	
		Sig. (2-seitig)	,052	
		N	31	

Tab. 46. SRK6: Koedukation im Praxissemester (12) vs. Gleichberechtigung (13)

			Während des Praxissemesters habe ich überwiegend koedukativ unterrichtet.	In meinem Unterricht waren meine Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt.
Spearman-Rho	Während des Praxissemesters habe ich überwiegend koedukativ unterrichtet.	Korrelationskoeffizient		,370
		Sig. (2-seitig)		,063
		N		26
	In meinem Unterricht waren meine Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt.	Korrelationskoeffizient	,370	
		Sig. (2-seitig)	,063	
		N	26	

Tab. 47. SRK7: Items (15–17) zu Selbsteinschätzung zur Koedukation untereinander

			Ich stehe der Umsetzung von Koedukation skeptisch gegenüber.	Ich kann mir vorstellen, den Lernbereich „Rhythmik und Tanz“ selbst koedukativ zu unterrichten.	Ich kann mir vorstellen, Fußball selbst koedukativ zu unterrichten.
Spearman-Rho	Ich stehe der Umsetzung von Koedukation skeptisch gegenüber.	Korrelationskoeffizient		-,564 **	-,335
		Sig. (2-seitig)		,001	,070
		N		30	30
	Ich kann mir vorstellen, den Lernbereich „Rhythmik und Tanz“ selbst koedukativ zu unterrichten.	Korrelationskoeffizient	-,564 **		,501 **
		Sig. (2-seitig)	,001		,005
		N	30		30
	Ich kann mir vorstellen, Fußball selbst koedukativ zu unterrichten.	Korrelationskoeffizient	-,335	,501 **	
		Sig. (2-seitig)	,070	,005	
		N	30	30	

\*\* : Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

## Anhang K: Offene Antworten

Tab. 48. Offene Antworten: was gefallen hat

Code	Was gefallen hat
a01	angenehmer Vortrag
a02	nette Diskussionsformen
a03	Dein Auftreten und deine Präsentationsweise → keine Verbesserungsvorschläge.
a04	Super!
a05	hohe Dichte an Informationen
a06	umfassende thematische Auseinandersetzung
a07	die Diskussionen
a08	Struktur, Inhalte, Diskussion
a09	sehr übersichtliches Handout
a10	kreative "Diskussionsrunde"
a11	saustark vorbereitet (man merkt deinen immensen Vorbereitungsaufwand)
a12	gute Vortragsweise
a13	guter Wechsel Theorie/Diskussion
a14	sehr gut aufgearbeitet
a15	Diskussion und "Debatte" zum Schluss
b01	guter Wechsel zwischen Referentenvortrag und interaktiven Teilen
b02	interessante interaktive Methode
b03	schöne vertiefende Inhalte
b04	angenehme Vortragsweise
b05	viel Kompetenz des Themas
b06	Auftreten Referent
b07	Inhalt bzw. Tiefe des Inhalts
b08	Struktur der Veranstaltung durch Referent
b09	Anschaulichkeit
b10	Mitarbeit und Einbezug des Plenums
b11	gute Präsentation → gut veranschaulicht
b12	dein Vortragsstil und die sehr gute Ausdrucksweise
b13	den Einstieg und die "Debatte"
b14	Anschaulichkeit der PP
b15	Vortragsweise
b16	sehr kurz, prägnant erklärt
b17	Vor- und Nachteile passend erläutert
b18	Fülle an Infos
b19	Zeiteinteilung
b20	sehr gut in Gruppenarbeit interagiert
b21	sicheres und sympathisches Auftreten
b22	Vortragsweise

Code	Was gefallen hat
b23	Input
b24	Aufarbeitung des Themas
b25	guter Einblick in die Thematik
b26	gute Vortragsweise
b27	guter Praxisanteil
b28	sehr verständlich
b29	super Aufbereitung
b30	super Sprechweise, nur etwas zu fix ;)
b31	Vortragsstil generell
b32	Aufbereitung der Inhalte

Tab. 49. Offene Antworten: was verbessert werden kann

Code	Was verbessert werden kann
a01	zu schnell
a02	zu viel Themeninput
a03	zu lang
a04	zu viel in der Zeit
a05	vielleicht etwas weglassen und mehr Raum für Äußerungen der Studenten
a06	kritischer Umgang mit Koedukation → gibt auch Nachteile, die nicht genügend beachtet wurden
a07	zu kurze Diskussionsphase
a08	enger Zeitplan
a09	hohe Anspannung zu Beginn
a10	relativ schnell gesprochen
a11	mehr als sonst auf PPT geschaut
a12	etwas zu schnell, dadurch schwer zu folgen sonst TOP!
a13	zu viel Input → konnte nicht alles aufnehmen → Inhalt kürzen und dafür etwas langsamer und mehr Zeit für Diskussion + Fragen!
a14	zu wenig Zeit für die Inhalte → etwas gehetzt
a15	sehr schnell, sehr viel Inhalt
b01	sehr viel Input
b02	langsamer reden
b03	etwas ruhiger (Zeitdruck) nicht spüren lassen

Code	Was verbessert werden kann
b04	Zeitmanagement (wohl dem späten Beginn geschuldet)
b05	Deutliche Darlegung, dass Geschlechterklichses Mumpitz sind und nicht dauernd unbegründet Gegenargumente gegen Koedukation erwähnen.
b06	Der Zusammenhang, dass unterschiedliche Sozialisation der Geschlechter unterschiedliche Lerninhalte erzeugen sollten, ist falsch! → Vielmehr sollte Koedukation diese Stereotype überwinden.
b07	langsamer reden
b08	Stichpunkte einfacher & verständlicher
b09	etwas langsamer sprechen
b10	mehr Zeit zum Diskutieren, Ideen sammeln, wie man die Hemmschwelle gegenüber Koedukation im UR überwinden kann
b11	Tempo des Vortrages
b12	verständlicher auf manche Punkte eingehen
b13	sehr viel Inhalt auf kurze Zeit
b14	sehr schnelle Vortragsweise
b15	eigene Erfahrungen blieben auf der Strecke
b16	z.T. zu schnell, zu viel in dieser kurzen Zeit
b17	sehr viel Inhalt in sehr wenig Zeit

Tab. 50. Offene Antworten: was Vertiefungen beinhalten sollten

Code	Was Vertiefungen beinhalten sollten
a01	Praxisbeispiele
a02	Praxisbeispiele einbinden → Modellstunde
a03	Einfluss der Lehrperson auf subjektive Theorien und deren Auswirkung auf SuS
a04	noch mehr Praxisbeispiele (Rollenspiel)
b01	Tipps zur Umsetzung i. d. Praxis
b02	Rollenvverhältnisse
b03	Möglichkeit der Gestaltung im UR

Code	Was Vertiefungen beinhalten sollten
b04	Umgang mit z.B. Jungen im Tanz, Mädchen im Fußball
b05	Praxisbeispiele aus Thüringen, was koedukativer SU gebracht, wenn vorhanden
b06	Koedukation in anderen Ländern (USA, GB, Skandinavien?) → was hat es gebracht?
b07	konkrete Umsetzungen im Unterricht
b08	mehr Diskussionen, z.B. über Einordnung an der Tafel, z.B. Einstellungen zu ergründen und offen zu legen
b09	Überwindung von Stereotypen anhand von ...

Tab. 51. *Kategorisiert: was gefallen hat (Mehrfachzuordnung möglich)*

Kategorie	Codierte Antworten	Anzahl je Gruppe		
		11 <sup>00</sup>	12 <sup>30</sup>	Gesamt
Vortrag	a01, a03, a12, b04, b06, b08, b09, b11, b12, b14, b15, b16, b21, b22, b26, b28, b30, b31	3	16	19
Inhalte	a05, a06, a08, b03, b05, b07, b17, b18, b23, b25	3	7	10
Methoden	a02, a13, b01, b02, b10, b13, b20, b27	3	6	9
generelles Lob	a04, a11, a15, a16, b24, b29, b32	4	3	7
Diskussion(en)	a02, a07, a08, a10, a15	5	0	5
Struktur	a08, a13, b01, b08, b19	2	3	5
Handout	a09	1	0	1
Gesamt		21	35	56

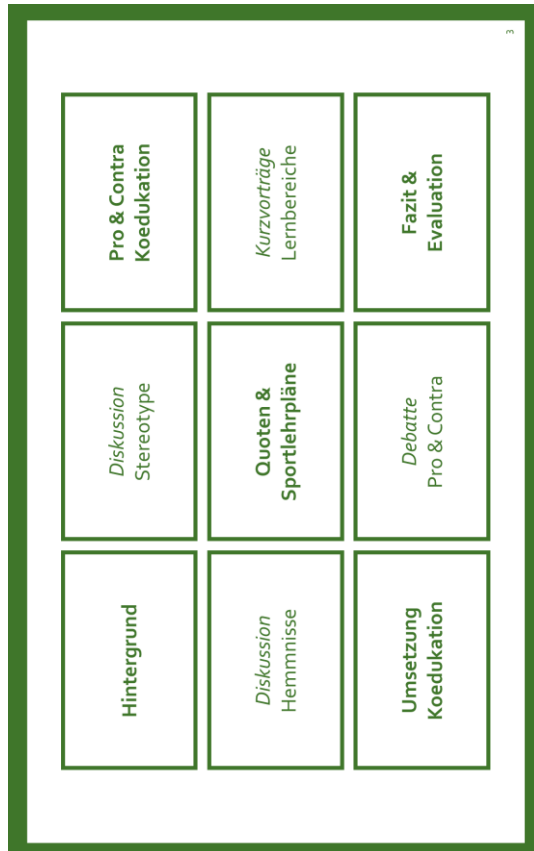
Tab. 52. *Kategorisiert: was verbessert werden kann (Mehrfachzuordnung möglich)*

Kategorie	Codierte Antworten	Anzahl je Gruppe		
		11 <sup>00</sup>	12 <sup>30</sup>	Gesamt
zu schnell	a01, a10, a12, a14, a15, b02, b03, b07, b09, b11, b14, b16	5	7	12
zu viel / zu lang	a02, a03, a04, a05, a08, a13, a14, a15, b01, b13, b16, b17	8	4	12
Inhalt	a06, b05, b06, b08, b10, b12	1	5	6
längere interaktive Teile	a05, a07, a13, b10, b15	3	2	5
Zeitprobleme	b03, b04	0	2	2
Sonstiges	a09 (anfängliche Anspannung), a11 (viel auf PPT geschaut)	2	0	2
Gesamt		19	20	39

Tab. 53. *Nach Seminargruppen: was Vertiefungen beinhalten sollten*

Gruppe	Codierte Antworten	Anzahl
11 <sup>00</sup>	a01, a02, a03, a04	4
12 <sup>30</sup>	b01, b02, b03, b04, b05, b06, b07, b08, b09	9
Gesamt		13

Abb. 18. Folien 1-4 von 46





## Gerechtigkeit ...

- Gleiches gleich & Ungleiches ungleich behandeln
- Beispiel Wahlrecht
  - Frauen hatten keines, Frauen sind keine Männer, Ungleiches ungleich behandelt  
→ ist das aber gerecht?
- Grundgesetz Art. 3 Abs. 2

„Männer und Frauen sind gleichberechtigt.“

Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.<sup>13</sup>

(a) Parlamentarischer Rat (2017, 13. Juli). Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. GG, Zugriff am 11.04.2018 unter <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf>

## Hintergrund – Baby X



W.D.R. Video "Das Baby X-Experiment" - Quarks, ARD.de Zugriff am 28.05.2028 unter <https://www.ardmediathek.de/hq/Quarks/Das-Baby-X-Experiment/WDR-femsehen/Videos?cat=7450356&documentId=51425266>

## ... über Gender Mainstreaming

„(...) Hierbei geht es darum, die Bemühungen um das Vorantreiben der **Chancengleichheit nicht auf die Durchführung von Sondermaßnahmen für Frauen zu beschränken, sondern zur Verwirklichung der Gleichberechtigung ausdrücklich sämtliche allgemeinen politischen Konzepte und Maßnahmen einzuspinnen**, indem nämlich die **etwaigen Auswirkungen auf die Situation der Frauen bzw. der Männer bereits in der Konzeptionsphase aktiv und erkennbar** integriert werden (gender perspective).“<sup>35</sup>

- alle politischen Entscheidungen auf Auswirkungen auf Geschlechterverhältnis und Benachteiligungen überprüfen<sup>2</sup>
- Koedukation im Sportunterricht als Normalfall → gleiche Lernchancen durch gleiche Erziehung und alle Handlungsoptionen für alle?

2 • (a) Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 1996). Einbindung der Chancengleichheit in sämtliche politischen Konzepte und Maßnahmen der Gemeinschaft, S. 99-100  
2 • (b) Dikertmüller, R. 2002). "Bewusste Koedukation" und "geschlechtssensibles Unterrichten" in der österreichischen Lebensbeziehung, Hamburg: Czwalina, S. 99-100

## Die Baby-X-Experiment(e)<sup>1,2</sup>

- < 1 Jahr alte Kinder geschlechtsneutral gekleidet, bezeichnet
- mal als Junge
- mal als Mädchen
- mal nur als x-monatiges Baby
- stereotype Spielzeugwahl je nach Geschlechterlabel
- fehlende eindeutige Zuordnung verunsicherte Probanden

(4) Seavey, C. A. & Katz, P. A. (1975). Baby X. *Sex Roles*, 1 (2), 103-109. doi:10.1007/BF00288304

• (2) Sidorowicz, L. S. & Lunney, G. S. (1980). Baby X revisited. *Sex Roles*, 6 (2), 67-73. doi:10.1007/BF00288362

Abb. 20. Folien 9-12 von 46

## Begriffe: Mädchen- und Jungenarbeit

- Konstruktion mädchenbenachteiligend → Mädchenarbeit fachdidaktische Identifikation und Bearbeitung der Probleme:
- Jungen dominant, nehmen mehr Raum ein, profitieren mehr vom Sportunterricht
- Monookulturation (geschlechtshomogener Unterricht) sinnvolle Option?
- Leitbilder: starker Mann und männliche Überlegenheit → Jungenarbeit betrachtet damit einhergehende Probleme
- benachteiligt Mädchen und „atypische“ Jungen sowie durch Mangel verschiedener Perspektiven alle Jungen
- Schulsport → Erschließen ganzer Vielfalt an Bewegungs-, Spiel-, Sportkultur<sup>4</sup>

(1) Kugelmann, C. (2008). Mädchen im Sportunterricht heute. Frauen in Bewegung morgen. S. 209-230. (2) Dittmann, R. (2002). „Bewusste Koedukation“ und „unbewusste Koedukation“. In: C. Kugelmann (Hrsg.), Mädchen und Jungen im Sportunterricht. S. 121-141. (3) Bräutigam, M. (2003). Welche Lebensform hat der Schulsport? Die Lehrpläne und ihre Aussagen. Aachen: Meyer und Meyer. S. 72-74.

## Begriffe: Koedukation

gemeinsames Unterrichten von Schülerinnen und Schülern (SuS)

- Synonym für „Koinstruktion“:
- gemeinsames Nebeneinander ohne gemeinsame Erziehung<sup>1</sup>
- funktionaler Ansatz:
- Verhaltensänderung durch koinstruktives Nebeneinander
- gleichberechtigt und gleichgestellt lernen, gemeinsam, selbständig und selbstbestimmt sportlich zu handeln (- reflexive Koedukation)<sup>2</sup>
- intentionaler Ansatz<sup>3</sup>: ausdrückliche Konfrontation mit Geschlechterrollen

(1) Voss, A. (2002). Koedukation: Sportunterricht pro und contra. Empirische Befunde zur Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. Hamburg: Cavallina. S. 62-74. (2) Kugelmann, C. (1980). Koedukation: Ein Versuch, die Geschlechterrollen im Sportunterricht zu reflektieren. In: M. Bräutigam (Hrsg.), Mädchen und Jungen im Sportunterricht. S. 142-151. (3) Bräutigam, M. (2003). Welche Lebensform hat der Schulsport? Die Lehrpläne und ihre Aussagen. Aachen: Meyer und Meyer. S. 72-74.

## Begriffe: reflexive Koedukation

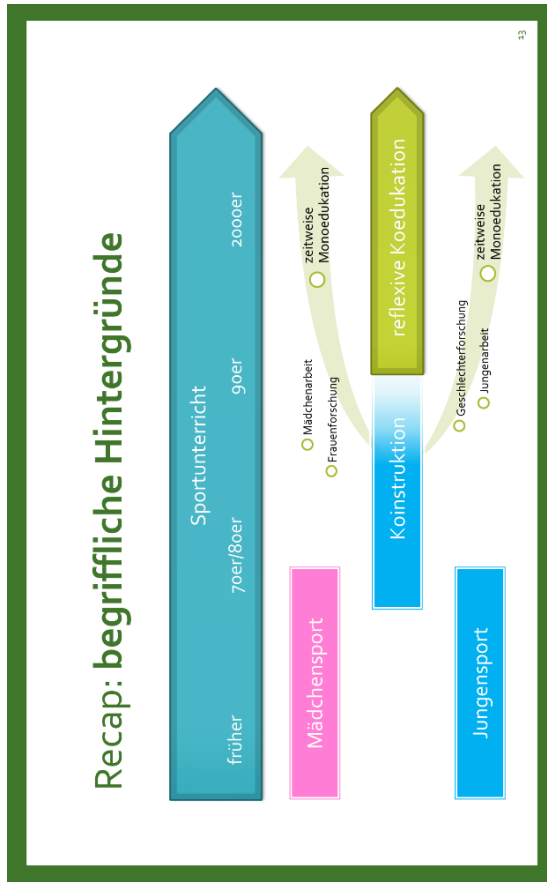
- Gerechtigkeit durch angemessene Berücksichtigung beider Geschlechter<sup>1</sup>
- geschlechtersensible Lehrkräfte nötig: Gender verstehen und berücksichtigen<sup>2</sup>
- bewusst stereotype Zuschreibungen vermeiden
- bewusst stereotype Zuschreibungen aufgreifen
- nicht: um je „andersgeschlechtliches Selbst“ kennenzulernen Mädchen zu Fußball und Jungen zu Tanz zwingen
- reflexiv: Aufgabenstellungen über Rollenklischees hinaus → Fördern von Selbständigkeit und Entdecken bzw. Erproben von Fähigkeiten
- reflexive Koedukation = Gender Mainstreaming im Sportunterricht: Ziele, Inhalte und Methoden auf geschlechterbezogene Nachteile hin untersuchen<sup>3</sup>

(1) Gieß-Stüber, P. (2008). Koedukation. Schorndorf: Hofmann. S. 398-410. (2) Frohn, J. & Süßenbach, J. (2002). Geschlechtersensibler Schulsport. Den unterschiedlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen im Sport mit Genderkompetenz begegnen. In: M. Bräutigam (Hrsg.), Mädchen und Jungen im Sportunterricht. S. 152-161. (3) Bräutigam, M. (2003). Welche Lebensform hat der Schulsport? Die Lehrpläne und ihre Aussagen. Aachen: Meyer und Meyer. S. 72-74.

## Begriffe: Gender

- Alltagsverständnis: zwei biologische Geschlechter (sex)<sup>1</sup>
- konstruktivistische Perspektive: zusätzlich „soziales Geschlecht“ Gender<sup>1</sup>
- im Alltag, in jeder Interaktion, in symbolischen Repräsentationen
- kulturelles Erwerben, herstellen von sozialem Geschlecht → „Doing Gender“<sup>2</sup>
- im Sportunterricht: alle Teilnehmer Subjekte und Objekte von Doing Gender<sup>3</sup>

(1) Frohn, J. & Süßenbach, J. (2002). Geschlechtersensibler Schulsport. Den unterschiedlichen Bedürfnissen von Mädchen und Jungen im Sport mit Genderkompetenz begegnen. In: M. Bräutigam (Hrsg.), Mädchen und Jungen im Sportunterricht. S. 152-161. (2) Bräutigam, M. (2003). Welche Lebensform hat der Schulsport? Die Lehrpläne und ihre Aussagen. Aachen: Meyer und Meyer. S. 72-74. (3) Bräutigam, M. (2003). Welche Lebensform hat der Schulsport? Die Lehrpläne und ihre Aussagen. Aachen: Meyer und Meyer. S. 72-74.



## Diskussion geschlechterstereotype Sportarten und Konzepte

The illustration shows a central speech bubble with an exclamation mark (!) and a question mark (?). Surrounding these are five circular icons, each containing a different facial expression: a neutral face, a sad face, a happy face, a surprised face, and a thoughtful face. The diagram is numbered 14 in the bottom right corner.

## Pro: Für Gleichberechtigung nötig

- Koedukation auch an anderer Stelle Regel → sollte hier keine Ausnahme sein<sup>1</sup>
- mündige SuS sollten Frage nach passenden Sport selbst beantworten können
- Gegengewicht zur Stereotypenreproduktion durch sonst nach Geschlechtern getrennten Angeboten<sup>2</sup>

(1) Schaffel, V. (1986): Mädchensport und Koedukation. Aspekte einer feministischen Sportpädagogik. In: Aufl. 1. Zugl.: Magdeburg, Univ., Diss., 1986. Bielefeld-Griedel: KPSA-Verl., S. 88 + 143.  
(2) Kugelmann, C. (1980): Koedukation im Sportunterricht (Sport, u.). Bad Homburg: Limpert, S. 103 ff. + 124.

16

## Pro: Organisatorische Vorzüge

- mehr Ressourcen für geteilte Klassen nötig<sup>1</sup>
- Stundenverlegungen bei Koedukation mit geringeren Auswirkungen<sup>2</sup>

(1) Grammespacher, E. (2009): *Gender-Mainstreaming in der Schulpflichtentwicklung. Eine Genderanalyse an Schulen*. Dissertation: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau. Freiburg, S. 198. (2) Scheffels, H. (1996): *Mädchensport und Koedukation. Aspekte einer feministischen Sportpädagogik* (1. Aufl.). Zugl. Magdeburg, Univ., Diss., 1996. Butzbach-Gesell. AFPA-Verl., S. 198.

19

## Pro: Probleme sind zu überwinden

- ... also zum Überwinden da:
  - gelingendes Zusammenleben wichtige Aufgabe<sup>1</sup>
  - Klischees und Vorurteile Grundlage für Entwicklung<sup>2</sup>
- ... also nicht so dramatisch, wie oft angenommen:
  - zwischengeschlechtliche Unterschiede sind ...
  - überwiegend nicht vorhanden<sup>3</sup>
  - sozialisationsbedingt<sup>3</sup>
  - von innergeschlechtlichen überwogen<sup>4</sup>
- Leistungssportbindung durch Regelwerk, nicht durch Leistungsanspruch<sup>3</sup>

(1) Grottel, G. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10. (2) Grottel, G. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10. (3) Grottel, G. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10. (4) Grottel, G. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10.

17

## Pro: Trennung ist problembehaftet

- in Monoedukation würden nur typische Sportarten gelehrt<sup>1,2</sup>
- Rollenklischees werden in Monoedukation nicht verändert
- bestimmte Erfahrungen nur in Koedukation möglich<sup>3</sup>
- in Monoedukation Ansprüche und Differenzierung reduziert<sup>4,5</sup>
- gleichgeschlechtliche Gruppen streiten viel<sup>1</sup>

(1) Thiel, A. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10. (2) Thiel, A. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10. (3) Thiel, A. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10. (4) Thiel, A. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10. (5) Thiel, A. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10.

20

## Pro: SuS profitieren individuell

- können Rollenstereotype überwinden lernen<sup>1,2,3,4</sup>
- verbessern (zwischen)geschlechtliche Kommunikation<sup>4,5,6,7</sup>
- können voneinander lernen<sup>5,7,8</sup>
- wollen überwiegend gemeinsamen Unterricht<sup>7,9,10</sup>
- Sportunterricht ohnehin am Individuum zu orientieren<sup>11</sup> – Sportartenorientierung nur für Minderzahl von Vorteil<sup>12</sup>

(1) Grottel, G. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10. (2) Grottel, G. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10. (3) Grottel, G. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10. (4) Grottel, G. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10. (5) Grottel, G. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10. (6) Grottel, G. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10. (7) Grottel, G. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10. (8) Grottel, G. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10. (9) Grottel, G. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10. (10) Grottel, G. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10. (11) Grottel, G. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10. (12) Grottel, G. (2011): *Die Rolle der Schulpflicht bei der Entwicklung geschlechtlicher Identität und Sportverhaltens. Eine qualitative Untersuchung*. Dissertation: Universität zu Köln. Köln, S. 10.

18

## Contra: Alle profitieren von Trennung (a)

- lieber Monoedukation als schlechte Koedukation
- Sportlehrkräfte verfügen nicht über nötige Kompetenzen<sup>1,2,3,4,5</sup>
- bestehende Koedukation nicht geschlechtergerecht, benachteiligt Mädchen<sup>6,7,8,9,10</sup>:
- größere Sorgen vor Sportunterricht
- negativeres Selbstkonzept
- schlechtere Noten

1) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. In: A. Böttcher, M. Kersch, W. Kersch, & A. Böttcher (Hrsg.), Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 2) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 3) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 4) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 5) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 6) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 7) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 8) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 9) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 10) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer.

23

## Contra Koedukation

Empirielücke: Großteil folgender Argumente contra Koedukation  
→ großer Forschungsbedarf bezüglich reflexiver Koedukation

21

## Contra: Alle profitieren von Trennung (b)

- Trennung fördere psychische und motorische Entwicklung<sup>1,2,3,4,5,6,7,8</sup>
- geschlechtstypische Interessen und Neigungen<sup>1,3,9,10,11,12,13</sup>
- manche SuS wünschen sich Geschlechtertrennung<sup>1,6</sup>

1) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 2) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 3) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 4) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 5) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 6) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 7) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 8) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 9) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 10) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 11) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 12) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 13) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer.

24

## Contra: Probleme sind zu groß

- für alle Beteiligten unbefriedigend: Mädchen schlechtere Sportler<sup>1,2,3</sup>
- Überlegenheitsimperativ der Jungen belastet vor allem Mädchen<sup>1,4,5,6,7</sup>
- keine nennenswerte Verbesserung sozialer Interaktion<sup>1,8,9</sup>

1) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 2) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 3) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 4) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 5) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 6) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 7) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 8) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer. 9) Hübner, A., Böttcher, M., Kersch, W., & Böttcher, A. (2015). Die Koedukation: Einmal mehr im Fokus. Berlin: Springer.

22

Abb. 23. Folien 21-24 von 46

## Recap: Pro Koedukation – und Contra

- ohne Koedukation keine Gleichberechtigung
  - koedukative Probleme sind zu und zum überwinden
  - alle SuS profitieren individuell von Koedukation
  - organisatorische Vorzüge der Koedukation
  - Monoedukation auf seine Art problematisch
- Probleme der Koedukation sind zu groß
  - alle SuS profitieren von Monoedukation
  - traditionelle Einwände gegen Koedukation (Geschlechterrollen)
  - organisatorische Probleme der Koedukation

27

## Contra: Traditionelle Einwände

- „richtiger“ Sportunterricht sei leistungsorientiert – koedukativ schlechter umsetzbar<sup>1</sup>
- Monoedukation (teils) normal: für Jungen und Mädchen unterschiedliche Inhalte vorgesehen<sup>2</sup>
- Mädchen bräuchten andere motorische und psychische Voraussetzungen mit<sup>3,4,5,6,7</sup>
- je nach Geschlecht verschiedene Dinge angemessen<sup>3,8,9</sup>

25

## Diskussion

### In welchen Sportbereichen habt ihr Hemmungen?



28

## Contra: Organisatorische Einwände

- Inhalte werden de facto weggelassen
- Vermeiden vom Anfassen bei nötigen Hilfestellungen<sup>1</sup>
- vor allem Sportlehrer verweigern manche Sportarten<sup>2,3</sup>
- Koedukation intensiviert pädagogischen und didaktischen Anspruch<sup>4,5</sup>

26

Abb. 24. Folien 25-28 von 46



## Fokus: Sportlehrpläne der Mittelstufen

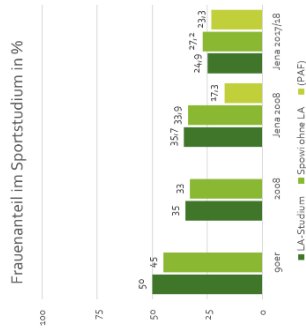
## Koedukation explizit Regel

- **Hamburg:** geschlechtersensibel koedukativ<sup>1</sup>
- **Hessen:** reflexive Koedukation als Unterrichtsprinzip<sup>2</sup>
- **Saarland:** grundsätzlich koedukativ<sup>3</sup>
- **Schleswig-Holstein:** grundsätzlich koedukativ<sup>4</sup>

[illegible]

## Geschlechterquoten in der Bildung

- Männeranteil unter Sportlehrkräften an Gymnasien und Gesamtschulen: 60 % und 67 % (2007 in NW)
- Anteil von durch Frauen erteilter Stunden in Oberstufe: 25 %
- Geschlechter- und Sportartenhierarchie:
  - Ballsport Männer sport = Sport
  - Tanzen Frauensport = richtiger Sport<sup>3</sup>
- ständig sinkender Anteil an Sportstudentinnen<sup>2,3,4</sup>

[illegible]

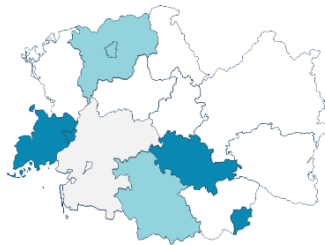
## Fokus: Sportlehrpläne der Mittelstufen

nach Schulgesetz Koedukation Regel

- Berlin & Brandenburg<sup>1</sup>
- Nordrhein-Westfalen<sup>2,3</sup>

## Organisationsform unklar

- Bremen
- Niedersachsen

[illegible]

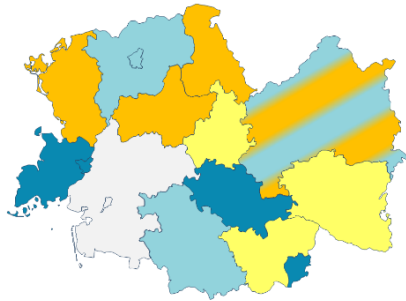
## Sportlehrpläne:

## Normative Basis – warum hier nur Sek I?

- **Grundschulen:** ausnahmslos Koedukation
- Saarland<sup>4</sup>, (...) soll grundsätzlich **koedukativ** durchgeführt werden.“
- Bayern<sup>5</sup>, „(...) der Grundsche wird **koedukativ** im Klassenverband erteilt.“
- Thüringen<sup>3</sup>, „(...) an der Thüringer Grundsche wird **koedukativ** durchgeführt (...)“
- Mecklenburg-Vorpommern<sup>4</sup>, „Das Fach Sport wird **koedukativ** unterrichtet.“
- in den zehn **exklusiven Oberstufen-Lehrplänen**
- **kein Land will Trennung**, sechs Länder erwähnen nichts (BW, HB, HH, NI, NW, SL)
- **drei Länder** mit identischer **Kann-Regelung** (BB, BE, MV)<sup>5,6,7</sup>  
 „Sportunterricht fördert die Gleichstellung von Jungen und Mädchen in sportlichen Übungs- und Leistungssituationen. Er kann **koedukativ** erteilt werden.“
- **Hessen<sup>6</sup> formuliert reflexive Koedukation als Normalfall**  
 „... in Regel koedukativ gestaltet wird. **Reflexive Koedukation** als Unterrichtsprinzip ...“

## Recap: Flickenteppich Sportlehrpläne

Koedukation im Sport Regel: 4 Länder  
nach Schulgesetz Koedukation: 3 Länder  
unklar: 2 Länder  
**Trennung ab 7. Klasse: 3 Länder**  
Bayern: Trennung / koedukativ möglich  
Trennung ab 5. Klasse: 3 Länder



35

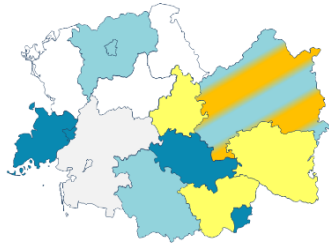
## Fokus: Sportlehrpläne der Mittelstufen

Monoedukation ab Klasse 7

- Baden-Württemberg<sup>1</sup>
- Rheinland-Pfalz<sup>2</sup>
- Thüringen<sup>3</sup>

teils-teils

- Bayern<sup>4</sup>:
  - ab Klasse 5 Mädchen durch Frauen, Jungen durch Männer unterrichtet
  - „Differenzierter Sportunterricht“ koedukativ möglich



33

## Kurzvorträge Lernbereiche im Thüringer Lehrplan

- je Gruppe drei Lernbereiche, einen wählen
- eine\*n Vortragende\*n bestimmen
- fünf Minuten Vorbereitung → maximal zweiminütiger Kurzvortrag

geschlechterspezifische Probleme und Chancen  
für geschlechtersensiblen Unterricht in diesem Lernbereich  
(egal, ob ko- oder monoedukativ)

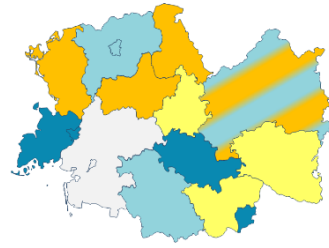


36

## Fokus: Sportlehrpläne der Mittelstufen

Trennung ab Klasse 5

- Mecklenburg-Vorpommern<sup>1</sup>
- Sachsen<sup>2</sup>
- Sachsen-Anhalt<sup>3,4,5</sup>



34

Abb. 26. Folien 33-36 von 46



## Umsetzungen: geschlechterstereotype Sportarten

- konnotierte Sportarten in ausreichendem Maß erteilen<sup>1</sup>
- besonders geeignet für atypische Geschlechtererfahrungen<sup>2</sup>

### Beispiel Zweikampf<sup>3,4,5</sup>

- Kämpfen kein rein männliches Phänomen
- Mädchen erfahren Körperlichkeit, Jungen reflektieren Überlegenheitsimperativ
- verschiedene Kampfformen unterschiedlich geeignet
  - Kampfspiele (bspw. um Geräte) zur Annäherung von Körperlichkeit Ideal
  - Judospezifisches bedarf intensiver Vorbereitung, Kontakt vielleicht zu ausgeprägt
  - Selbstverteidigung mit richtigem Maß an Kontakt – und viel nötiger Kommunikation

[illegible]

## Umsetzung reflexiver Koedukation

grundsätzliches (Lehrkraft-)Verhalten

- Zuschreibungen im Sport aufbrechen<sup>1</sup>
  - sowohl Differenz als auch Gleichheit Struktur geben lassen<sup>2</sup>
  - geschlechtersensible Zielorientierungen wählen<sup>3</sup>
  - Balance von Deduktion und Induktion<sup>3</sup>
  - Äußeres Gestalten & Inszenieren eigener (Geschlechter-)Rolle<sup>4,5</sup>
  - sensibel auf sportdistanzierte SuS eingehen<sup>4</sup>
- alle fördern, nicht nur die Fähigsten<sup>4,6</sup>

[illegible]

## Umsetzungen: geschlechterstereotype Sportarten

## Beispiel Ballsport<sup>1</sup>

- üblich, aber nicht zielführend: geschlechterdiskriminierende Sonderregeln
- reflexiv: Ursachen von Problemen reflektieren
  - Mängel im Umgang mit Bällen und Spielfähigkeit erkennen und bearbeiten
  - dadurch Spiel für alle verbessern – für Schülerinnen und Schüler
  - Ballgewande werden intrinsisch zu mehr Teamplay motiviert

(11) Kaletsch, N. (2004). Die Bedeutung von Koedukation und Kommunikation für die Handlungsfähigkeit im Ballsportunterricht. *sportunterricht*, 53 (7), 209-214. S. 209

## Umsetzungen: geschlechtsneutrale Sportarten

- Spislsportartenwahl: „geschlechtsuntypische“ wählen (Vorerfahrungen!)<sup>1,2</sup>
- allgemein weniger auf Spislsportarten fokussieren → größere Bedeutsamkeit für die Breite der SuS und gesundheitsfördernde Fitness<sup>3</sup>

### Beispiel Weitsprung in sechster Klasse<sup>4</sup>

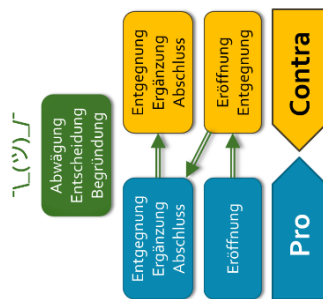
- Diskussionsanlass Sportabzeichen: geschlechterspezifische Leistungserwartungen
- in Reflexion Geschlechterperspektive thematisiert → Irritation bei SuS
- Lösung: gemeinschaftliche Erarbeitung angepasster Leistungserwartungen

[1] Gamespacher, E. (2008). Die Tradierung geschlechtstypischer Wernvorstellungen im Schulsport. Sportwissenschaft, 38(1), 53–64. [2] Voss, A. (2002). Koedukativer Sportunterricht pro und kontra. Empirische Befunde zur Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. Hamburg: Cuvillius. [3] Gellert, W. (2004). Gender-Form - Physical Education, Sports, and Gender in Schools. In: *Gender und Sport*, 11–20. [4] Gellert, W. (2005). Koedukation zum Thema: LehrerInnen im koedukativen Unterricht. Sportunterricht, 55(1), 197–200. [5] Gellert, W. (2005). Koedukation zum Thema: LehrerInnen im koedukativen Unterricht. Sportunterricht, 55(1), 197–200.

## Debatte

### Koedukation bundesweit?

- je eine Gruppe pro und contra Koedukation im Sportunterricht
- 5 min Vorbereitung
- danach **je 90-sekündig**:
  - Pro-Gruppe eröffnet
  - Contra-Gruppe entgegnet
  - Pro-Gruppe erhält nochmal Wort
  - Contra-Gruppe schließt ab
- Kanzler\*in (2025 per Zufalls-App) hört zu – und entscheidet
- Tipp: je zwei Sprecher bestimmen!



43

## Umsetzungen: Teambildung

- in Schule übliches Wählen: effizient aber diskriminierend

Name	Durchführungsdauer	Leistungshomogenität	Diskriminierungspotential
„Herkömmliches Wahlverfahren“	kurz-mittel	groß	groß
„Abzählen“ (1, 2, 3... 1, 2, 3...)	kurz	gering	gering
„Ich tippe mal!“	kurz	groß	gering
„Kettenfangen“	lang	gering	gering
„Rot und Schwarz“	lang	gering	gering
„Sich-Zuordnen mit Selbst-einschätzung“	mittel-lang	groß	gering
„Wahl durch Freund-schaft“	mittel	mittel-groß	mittel
„Welche Zahl hätten Sie gerne?“	mittel	gering	gering
„Wer die Wahl hat, hat die Qual“	mittel	groß	gering
„Würfel“	lang	gering	gering

Die Tabelle zeigt, dass die Kategorien sich nicht gegenseitig ausschließen.

Schmitt, B. (2021). Die Qual der Wahl: Diskriminierung bei der Teambildung vermeiden. *SportPraxis*, 54 (4), 50–54. • Abb. 5.54.

41

## Zusammengefasst: Koedukation im Sportunterricht

- Sportunterricht muss Vorhandensein sozialer Geschlechter berücksichtigen
- Geschlechtersensibilität = Antwort auf Argumente gegen Koinstruktion
- Geschlechterverhältnisse im Sport ungleich, Lehrpläne ohne klare Linie
- reflexive Koedukation bearbeitet Ursachen von Problemen, nicht nur Symptome
- Ziel: **optimale Förderung des Individuums**

**Vielen Dank, aber ...**

**... schenkt mir bitte noch 5 Minuten zur Evaluation!**

44

## Recap: Reflexive Koedukation ...

- ... mehr als koinkstruktives Nebeneinander!
- bedeutet reflektierte Grundhaltung der Sportlehrkraft
- bewusste Auswahl von Sportarten ...
  - ... sowohl geringer Geschlechtstypik
  - ... als auch ausgeprägter Geschlechterrollenvorstellungen
- hohes Maß an SuS-Beteiligung – vor allem durch Unterrichtsgespräche
- letztlich differenzierender Sportunterricht mit Individuum im Fokus

42

## Kurzbetrachtung

### Lernbereiche im Thüringer Lehrplan

#### „Rhythmik und Tanz“

Lernaussgangslage: Der Schüler kann

- haltungsschulende & körperkräftigende Übungen aus der funktionellen Gymnastik ausführen,
- sich nach vorgegebenen Rhythmen mit & ohne Handgeräten, allein & in der Gruppe bewegen,
- eine gymnastische Übung oder einen Tanz nach Musik erstellen und präsentieren.

... am Ende der Klassenstufe 12 bzw. 13

- mindestens zwei Tänze präsentieren,
- eine Choreografie mit & ohne Handgeräten gestalten und präsentieren,
- Musik in Bewegung kreativ umsetzen.

#### „Sportspiele“

Lernaussgangslage: Der Schüler kann

- mindestens ein Sportspiel mit stark vereinfachten Regeln & veränderten Bedingungen spielen,
- entsprechende grundlegende spiel-spezifische Fähigkeiten & Fertigkeiten anwenden,
- einfache Spielhandlungen & Spielsituationen beobachten & beschreiben,
- stark vereinfachte Spielregeln nennen & einhalten.

... am Ende der Klassenstufe 12 bzw. 13

- ein Sportspiel unter wettkampfhafnen Bedingungen spielen,
- ein Sportspiel der anderen Strukturgruppe unter regelgerechten Bedingungen spielen,
- komplexe Spielsituationen lösen,
- grundlegende sportstypische Fertigkeiten & Fähigkeiten ausführen.

## Debatte

### Koedukation, Monoedukation oder beides?

geschlossene Kette wichtigster Argumente → euer jetziger Standpunkt?

beides?

Pro

Contra

Abb. 29. Folien 45 und 46 von 46 (bei Zeitmangel statt Folien 36 und 43)

## Anhang M: Angeheftete Zettel auf Weiblich-männlich-Skala



Abb. 30. Weiblich-männlich-Skala 11:00-Uhr-Gruppe

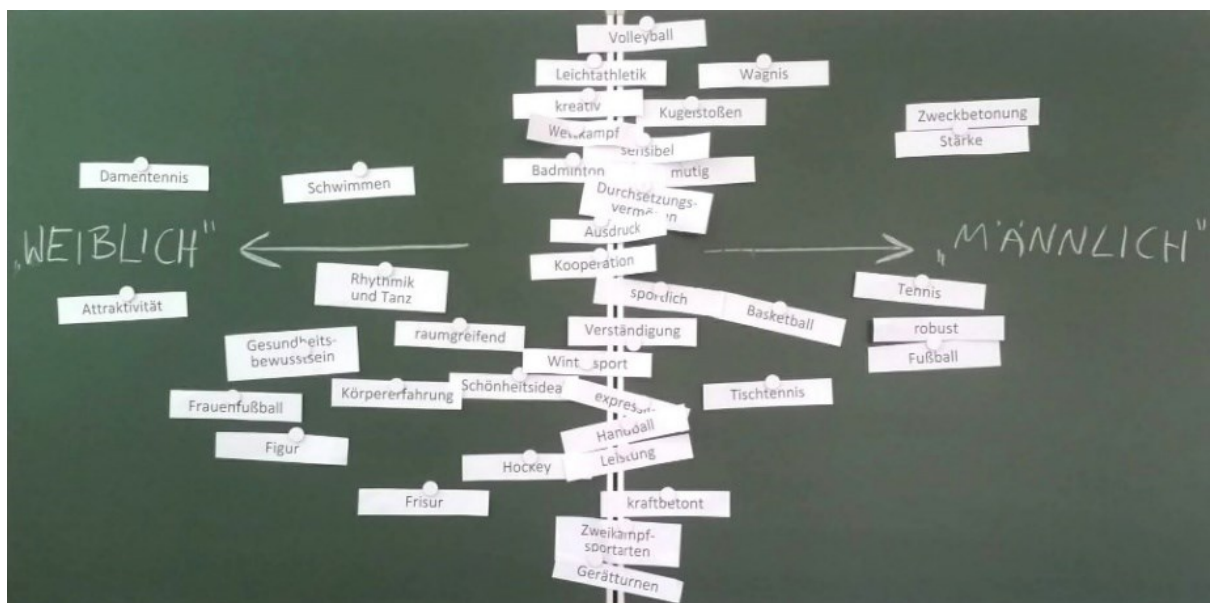


Abb. 31. Weiblich-männlich-Skala 12:30-Uhr-Gruppe

## **Erklärung**

Ich versichere,

dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der gegebenen Literatur und Hilfsmittel verfasst habe. Sämtliche Stellen, die anderen Werken entnommen sind, wurden unter Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht.

Jena, 6. August 2018

(Unterschrift)